



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE GOMES DE NEGREIROS

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES DOS
DOCENTES E COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

CRICIÚMA

2024

JAQUELINE GOMES DE NEGREIROS

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES DOS
DOCENTES E COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt.

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

N385c Negreiros, Jaqueline Gomes de.

Curricularização da extensão universitária :
concepções dos docentes e coordenadores do curso
de pedagogia da Universidade Estadual Vale do
Acará / Jaqueline Gomes de Negreiros. - 2024.
89 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo
Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Ricardo Luiz de Bittencourt.

1. Extensão universitária. 2. Extensão
universitária - Currículos. 3. Professores -
Formação. 4. Universidade Estadual Vale do Acaraú.
Curso de Pedagogia. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.175

JAQUELINE GOMES DE NEGREIROS

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES DOS
DOCENTES E COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Formação e Gestão em Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 01 / 03 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt (Orientador)
Universidade Extremo Sul Catarinense - UNESC

Prof. Dr. André Cechinel
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
Universidade Extremo Sul Catarinense - UNESC

A minha mãe, Antônia Neuma Gomes de Negreiros; Mulher determinada, tranquila, decidida, forte, corajosa e muito sábia. Ela acolhe, dar colo, escuta e chama atenção de forma gentil e compreensiva. Seu maior desejo: ver suas filhas e filho bem-sucedidos(as) pessoalmente e profissionalmente. Não teve oportunidades de concluir os estudos, mas tem sabedoria e experiência de vida e não medi esforços para ver todos bem. É a pessoa que mais me incentiva e acredita em mim. Minha fonte de inspiração. Dedico este trabalho a você, mãe, pois sem seu apoio e cuidado comigo eu não teria chegado até aqui. Obrigada por tudo, mãe!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e Nossa Senhora de Fátima, por terem me dado forças durante toda essa jornada da pesquisa; nos momentos de dificuldades, fraqueza e desamino, sentia suas presenças; com seu amor misericordioso, ao meu lado, fortaleci minha fé para seguir em frente.

Ao meu pai, José Edilberto de Negreiros, que sempre deu prioridade a minha educação e tem orgulho das minhas conquistas. Obrigada por me incentivar a realizar meus sonhos, por estar ao meu lado durante toda essa trajetória na busca pelo título de Mestre em Educação.

As minhas irmãs, Janaína, Jardennia, e ao irmão, Antonio Breno, que se envolveram e estiveram ao meu lado me dando apoio e segurando minha mão, principalmente durante a reta final, vivenciando essa realização de um sonho pessoal e profissional. Agradeço ao meu cunhado, Felipe Ferreira, pelo apoio e ajuda primorosa durante toda a caminhada.

Ao meu namorado e companheiro de vida, Ricardo, pelo incentivo, carinho e escuta afetuosa e acolhedora com as inseguranças que surgiram durante o processo, tornando esse percurso mais leve e dizendo para eu viver cada fase como aprendizado para a vida, sempre me mostrando o lado positivo das situações.

Aos queridos e especiais amigos, Eronalda (Nalda) e Ademir Menezes, que não mediram esforços para colaborar com a leitura do trabalho, com sugestões e palavra amiga de incentivo diário, força e muito carinho, principalmente quando eu acreditava que não daria conta de chegar ao fim. Sem vocês, teria sido muito mais difícil.

Agradeço ao GEPPU, grupos de estudos, e as professoras, Adriana Campani e Rejane Gomes, por terem me incentivado desde a construção do projeto até a etapa final desse processo. Aprendi muito com vocês, não só sobre pesquisa, mas como ser humano. Vocês são exemplos de mulheres e professoras; vocês são minha inspiração na docência.

Agradeço ao meu querido orientador Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt. Excelente profissional e amigo. Agradeço, principalmente pelo carinhoso acolhimento, por estar sempre presente e disponível para as orientações, bem como em outros momentos em que precisei no trabalho e na vida, sobretudo incentivando em um momento de caos quando pensei que tudo estivesse perdido. Com sua tranquilidade, ternura, paciência, conduziu com uma excelente metodologia, com sugestões preciosas no decorrer e na fase final da pesquisa.

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

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Esta pesquisa compreende um estudo sobre a curricularização da extensão universitária e provoca as instituições de educação superior a repensarem as ações extensionistas, o currículo, a formação docente e a própria função social da Universidade. Para tanto, delineamos como objetivo geral, analisar a curricularização da extensão universitária a partir das concepções dos docentes e coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Com abordagem qualitativa, desenvolvemos uma pesquisa descritiva-exploratória, cujo *locus* foi a Universidade Estadual Vale do Acaraú – situada no município de Sobral –, mais especificamente o curso de Pedagogia. Os participantes foram quatro docentes e dois coordenadores do curso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada; a técnica utilizada para este estudo foi a análise de conteúdo de Bardin (2011). Como aporte teórico, nos embasamos em Freire (2013), Sacristán (2013), Santos (2008), Síveres (2013); para tratar o processo e implementação da Curricularização da Extensão na Universidade, nos amparamos em Imperatore (2019), Jezine, (2004) e Dalmonin (2015); para compreender a formação e o desenvolvimento profissional para um docente crítico e transformador da realidade, dialogamos com Freire (2005, 2013); Imbernón (2012); Nóvoa (2017); Garcia (1999); Pimenta (2012); Saviani (2020) e Gadotti (2017). Concluimos que a curricularização da extensão universitária, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, apresenta ainda algumas fragilidades para o desenvolvimento e execução das ações de extensão. Como exemplos, podemos citar a falta de envolvimento da maioria dos docentes do colegiado com as ações de extensões; o fato de não haver uma definição sobre como essas ações extensionistas devem ser realizadas; a ausência de apoio institucional em relação à infraestrutura e recursos de financiamentos para as atividades, bem como a falta de oferta de bolsas para os estudantes nas ações extensionistas.

Palavras-chave: curricularização; extensão universitária; formação docente.

ABSTRACT

This research comprises a study on the curricularization of university extension, challenging higher education institutions to rethink extension actions, curriculum, teacher training, and the university's own social function. To this end, our general objective is to analyze the curricularization of university extension based on the perceptions of professors and coordinators of the Pedagogy course at Vale do Acaraú State University. Using a qualitative approach, we conducted a descriptive-exploratory research, with the locus being Vale do Acaraú State University - located in the municipality of Sobral - specifically the Pedagogy course. The participants were four professors and two course coordinators. Data collection was performed through semi-structured interviews; the technique used for this study was content analysis by Bardin (2011). Theoretical support was based on Freire (2013), Sacristán (2013), Santos (2008), and Síveres (2013); to address the process and implementation of Extension Curricularization at the University, we relied on Imperatore (2019), Jezine (2004), and Dalmonin (2015); to understand the formation and professional development for a critical and transformative educator, we engaged with Freire (2005, 2013), Imbernón (2012), Nóvoa (2017), Garcia (1999), Pimenta (2012), Saviani (2020), and Gadotti (2017). We concluded that the curricularization of university extension in the Pedagogy course at Vale do Acaraú State University still presents some weaknesses for the development and execution of extension activities. Examples include the lack of involvement of the majority of faculty members in extension activities; the absence of a definition of how these extension actions should be carried out; the lack of institutional support regarding infrastructure and funding resources for activities, as well as the lack of scholarship opportunities for students in extension activities.

Keywords: curricularization; university extension; teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados das publicações autor, título, tipo e ano selecionados para análise	13
Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Atividade Curricular de Extensão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CCE	Componente Curricular de Extensão
CES	Câmara Educação Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CCAB	Centro de Ciências Agrárias e Biológicas
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CENFLE	Centro de Filosofia, Letras e Educação
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CP	Conselho Pleno
CPC	Centro Popular de Cultura
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DE	Dedicação Exclusiva

DCN-BNC	Diretrizes Curricular Nacional – Base Nacional Comum
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras
GEPPU	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEU	Plano Nacional de Extensão Universitária
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SECITECE	Secretaria da Ciência e Tecnologia
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNE	União Nacional dos Estudantes

UVA

Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE	17
3	AS CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO À FORMAÇÃO INICIAL	30
4	PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ	41
5	METODOLOGIA	49
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
6.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES	53
6.1.2	Formação acadêmica e participação em atividades de extensão	56
6.2	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EXTENSÃO DOS DOCENTES E COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ	58
6.2.1	Conceito de Currículo	58
6.2.2	Concepção de Extensão Universitária	61
6.2.3	O significado de curricularizar a extensão	63
6.3	O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ	65
6.3.1	A construção da proposta de curricularização da extensão no Curso de Pedagogia	66
6.3.2	As principais dificuldades/limitações para as atividades de extensão	68
6.3.3	Estratégias adotadas para a implementação da curricularização da extensão	70
6.4	CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E COORDENADORES ACERCA DO PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ	72

6.4.1	Contribuição da curricularização da extensão para a formação docente	73
6.4.2	Como a curricularização da extensão promove o desenvolvimento profissional docente	74
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	86
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87

1 INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão universitária, proposta pelas políticas educacionais, desafia as instituições de educação superior a repensarem suas concepções educacionais, práticas extensionistas, currículo e a própria função social da Universidade.

A motivação de estudar e pesquisar sobre a Formação de Professores se conecta com minha experiência afetiva, quando estive pela primeira vez em sala de aula do ensino fundamental como professora substituta, no ano de 2005. Ali comecei a perceber o início do processo da minha formação como professora, considerando que os conhecimentos e as vivências foram embasando a minha construção identitária como docente.

No ano de 2007, ao ingressar no Curso de Pedagogia, no início da formação acadêmica, já sabia o perfil de profissional que queria me tornar, professora-pesquisadora. Durante o processo formativo acadêmico, me envolvi com as discussões, participações e apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos e em um grupo de estudos do curso.

Como bolsista de Iniciação Científica, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária - GEPPU, estudando e desenvolvendo pesquisas sobre a formação de professores, a pedagogia universitária e o currículo. Depois de um tempo afastada, retornei ao grupo de estudos, no ano 2017, participando dos estudos, discussões e produções científicas.

Após a graduação, atuei na educação infantil e em um instituto de educação superior nos cursos de licenciaturas e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. No ano de 2016, retornei à Universidade como professora substituta no curso de Licenciatura em Geografia, assumindo as disciplinas pedagógicas.

Durante esse período, vários desafios foram postos; questionamentos e reflexões foram feitos sobre a formação de professores, com o intuito de desenvolver uma formação do professor crítico, reflexivo, pesquisador e transformador da prática pedagógica. Nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, geralmente, a maioria das disciplinas ofertadas são de saberes específicos, deixando as disciplinas pedagógicas em segundo plano.

Historicamente, os saberes pedagógicos e específicos, no processo formativo, têm gerado tensionamento, sob diferentes ordens e abordagens epistemológicas acerca do saber pedagógico, ora visto como técnica ou prescrição do fazer metodológico, prevalecendo a relevância dos saberes específicos. Logo, defendemos uma formação docente capaz de desenvolver um perfil docente com saberes e habilidades necessárias para uma prática

educativa, visando o desenvolvimento humano transformador e emancipatório (Pimenta; Severo, 2021).

Geralmente, nos cursos de Pedagogia, o currículo é dividido entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, com uma certa predisposição para as disciplinas práticas serem ofertadas mais ao final do curso como os estágios supervisionados. Trata-se do momento em que a maioria dos estudantes estabelece o primeiro contato com os espaços de atuação profissional, bem como nas demais licenciaturas.

Sabemos que a atividade do professor é ensinar. A formação inicial deve preparar para o exercício de ser professor. Afinal, o professor em formação não pode apenas aprender a ensinar os saberes específicos das áreas de conhecimento e o saber técnico, como um reproduzidor de práticas pedagógicas prescritas. Diante disto, torna-se necessário repensar os processos formativos e a estrutura curricular dos cursos de formação docente das universidades para que o professor em formação tenha experiências com o ensino, a pesquisa e a extensão.

A universidade é uma instituição que exerce uma função social caracterizada pelo desenvolvimento de três atividades acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, ainda prevalece uma hierarquia entre o ensino e a pesquisa, tornando a extensão secundarizada. A formação docente articulada com o tripé acadêmico favorece construções e mediações para a formação de professores em diferentes contextos e territórios, dialogando com coletivos, sujeitos e saberes, que constituem o ser e o fazer docente, com vistas emancipatórias e transformadoras.

No ano 2017, na Universidade Estadual Vale do Acaraú, inicia-se às discussões, debates sobre a inserção curricular da extensão. Acompanhando as discussões, percebemos que esse conceito, para alguns docentes, ainda causa algumas dúvidas. Alguns acreditam que será muito difícil desenvolver a extensão universitária sem recursos de financiamento e preferem envolver-se com pesquisas científicas.

Acreditamos que essa resistência à extensão universitária seja resultante da própria formação de alguns docentes universitários. Afinal, poucos deles, durante o processo de formação inicial e na pós-graduação, se envolveram com atividades de extensão.

Participando das discussões sobre curricularização da extensão na Universidade Estadual Vale do Acaraú, dos estudos realizados no grupo de estudos e dos debates sobre a revisão do Projeto Pedagógico de Curso - PPC do curso de Licenciatura em Geografia, deu-se o meu encontro com o objeto de estudo.

A motivação política desta pesquisa se direciona para a formação, o desenvolvimento profissional e a identidade docente como uma forma de fortalecimento aos

ataques sofridos nos últimos tempos quanto à formação docente. Esse é, por exemplo, o que ocorre com a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define a DCN-BNC-Formação que tem como proposta a imposição do alinhamento dos currículos de formação de professores em nível nacional, desconsiderando os contextos e realidades locais, além de defender uma formação por competências para uma instrumentalização técnica do professor.

Essa Resolução da DCN-BNC - Formação se articula de forma oportunista com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Reforma do Ensino Médio, corrobora com o esvaziamento da formação docente inviabilizando o desenvolvimento intelectual e reflexivo do professor, sobretudo sugerindo a extinção da Pedagogia como ciência da e para a prática educativa (Pimenta; Severo, 2021).

A proposta da Resolução CNE/CP nº 02/2019 se posiciona em direção contrária aos avanços e proposições que são apresentados pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, reconhecida por educadores e entidades científicas da área como uma diretriz curricular que trouxe avanços para a formação de professores da Educação Básica, com conquista democraticamente alcançada como ensino laico, inclusivo, interdisciplinar, valorização do magistério e educação pública de qualidade.

A motivação pedagógica se justifica por estar alinhada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Extremo Sul Catarinense - UNESC, na linha de pesquisa Formação e Gestão em Processos Educativos, visando contribuir com o debate acadêmico sobre a política de implantação da inserção curricular da extensão nas Universidades. Além disso, visa fortalecer as discussões sobre formação e desenvolvimento profissional docente. No sentido de que os professores sejam participantes ativos de sua prática pedagógica, buscamos compreender os caminhos do processo da formação docente inicial, a partir da inserção curricular da extensão nos espaços acadêmicos como nos extramuros da Universidade. A proposta da pesquisa aponta para uma relevância social, no sentido do fortalecimento do tripé que sustenta a Universidade, ensino, pesquisa e extensão, como componente articulador entre Universidade e comunidade, contribuindo para o processo formativo de todos os envolvidos: docentes, discentes e comunidade.

Percebemos que o processo de inserção curricular da extensão poderá contribuir para a construção de novos saberes para os docentes universitários que sairão do contexto tradicional da sala de aula e laboratórios para os extramuros da Universidade, buscando dialogar com os conhecimentos científicos, com os populares, promovendo, segundo Santos (2008), a ecologia de saberes. Contudo, não pretendemos fazer um julgamento daquilo que acontece dentro e fora da sala de aula; o que desejamos, na verdade, é mostrar o que está além das

atividades que são realizadas em sala de aula com aula expositiva, com qualidade e aprendizagem. Atividades fora da sala podem também contribuir com a formação, ou seja, essas atividades são complementares.

Quanto à relevância acadêmica, destacamos seu potencial para tornar os docentes e discentes participantes ativos e pesquisadores de suas práticas. Desse modo, durante o processo formativo, terão possibilidades de dialogar com os conhecimentos que vão além dos conhecimentos científicos, pedagógicos e curriculares, promovendo um desenvolvimento profissional docente dialógico, reflexivo e transformador.

Assim sendo, a pesquisa justifica-se pelo fato de que a extensão vem se destacando como uma dimensão acadêmica articuladora para que as Universidades cumpram seu papel junto à sociedade, de modo que não se restrinja somente à população que está vinculada aos seus cursos de graduação e pós-graduação. Dessa forma, a indissociabilidade das atividades ensino, pesquisa e extensão, pelas Universidades, foi estabelecida no Art. 207 da Constituição Federal sem significar que precisa ser desenvolvida nessa ordem hierárquica ensino, pesquisa, e, por último, a extensão (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/96, coloca em seu Art. 43, entre as finalidades da educação superior: “VIII 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” (Carneiro, 2011, p. 343). Desse modo, com o intuito de fortalecer a indissociabilidade do tripé da universidade, mesmo sendo um princípio constitucional desde 1988, a inserção formal da extensão no currículo do aluno pode ser considerada recente.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011), estabelecia como Meta 23 para o Ensino Superior “[...] assegurar que no mínimo 10% total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (Brasil, 2001, p. 36). Constatamos, aqui, o início das discussões sobre a obrigatoriedade da inserção curricular e creditação à extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

No entanto, a Política Nacional de Extensão Universitária aponta algumas situações que dificultaram o cumprimento da Meta 23, do PNE (2001-2011) como: o conservadorismo e elitismo, presentes em algumas Universidades e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas. Essas foram as possíveis dificuldades para o cumprimento da meta 23 do PNE (2001-2011) (FORPROEX, 2012). Todavia, acreditamos que esses apontamentos que impediram que essa meta 23 fosse cumprida, já foram superados pelos

projetos de extensão desenvolvidos, sobretudo nas universidades federais que tem uma política de extensão consolidada.

Nesse sentido, a educação, nos últimos anos, vem sendo tema central de debates, principalmente quando relacionada à formação de professores e políticas educacionais, a exemplo do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que estabelece a Meta 12, estratégia 12.7, que prevê a curricularização da extensão nos cursos de graduação.

Aprovado pela Lei 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), estratégia 12.7, determina que todas as universidades brasileiras deverão “assegurar no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, p. 74). As diferenças entre essa estratégia e a estabelecida no PNE (2001-2010) são a definição de que a efetivação das ações será em programas e projetos para áreas de grande pertinência social; afirmando, assim, a relevância da extensão para a transformação social.

Em vista disso, a Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018 estabelece as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira, tendo como objetivo, no Art. 2º: “[...] 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 [...]” (Brasil, 2018 p. 01). Dessa forma, pesquisar e discutir a formação de professor, em especial, a curricularização da extensão nos cursos de graduação, tornou-se ainda mais necessário nos últimos tempos.

Compreendemos que as diretrizes que orientam a formulação e implementação da extensão universitária favorece uma formação com cinco peculiaridades importantes, a saber: “interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social” (FORPROEX, 2012, p. 16).

Destarte, emerge um novo conceito de sala de aula, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino e aprendizagem. A sala de aula torna-se todos os espaços, assim compreendidos dentro e fora das instituições de ensino, propostos nos documentos norteadores, como no caso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC (FORPROEX, 2012).

De acordo com Pimenta (2012), baseando-se nas expectativas profissionais que os discentes apresentam quanto à formação docente, percebemos que geralmente os cursos de licenciaturas ainda não apresentam o desenvolvimento de uma formação docente capaz de promover a interdisciplinaridade de conhecimentos, interculturalidade e inovação pedagógica.

Acreditamos que, no processo de curricularização da extensão, os discentes poderão ter uma formação integral e transformadora. O FORPROEX (2012) defende um papel inovador para a extensão universitária capaz de promover uma interação transformadora entre universidade e sociedade. Nessa perspectiva, com a inserção curricular da extensão, a extensão acena para uma formação acadêmica articulada e dialogada entre teoria e prática. Sabemos que algumas instituições de educação superior ainda não possuem uma política de extensão efetivada, desenvolvendo apenas o ensino e a pesquisa, a exemplo das faculdades e centros universitários. Dessa forma, com a curricularização da extensão possibilitará o compartilhamento de conhecimentos acadêmicos, desenvolverá uma sensibilidade social dos diferentes saberes e experiências das comunidades. Dessa forma, viabilizará uma transformação na universidade e no seu entorno.

Para tanto, a curricularização da extensão deve ser reconhecida e efetivada como uma atividade acadêmica durante o processo formativo, visando a participação dos estudantes de forma dialogada na construção, no desenvolvimento e na avaliação das atividades de extensão. Isso denota que a inserção curricular da extensão nas matrizes curriculares dos cursos é não apenas um cumprimento do que está proposto na política educacional.

Partindo do exposto é que propomos a pesquisar sobre o processo da curricularização da extensão universitária, a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente. Destacamos, portanto, que a formação inicial tem demonstrado, por meio dos cursos de licenciaturas, ao desenvolverem um currículo formal com programas e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática, não darem conta de captar as necessidades e contradições presentes na prática social de educar (Pimenta, 2012). Dessa forma, compreendemos que com a inserção curricular da extensão a formação docente terá uma articulação entre a teoria e prática, os docentes e os discentes em contato direto com as diversas áreas de atuação nos espaços escolares e não escolares terão conhecimentos e posturas para uma prática profissional questionadora da realidade buscando a transformação concreta da sociedade.

Nesta perspectiva, a pesquisa aqui delineada tem como objeto de estudo: a curricularização da extensão e a formação de professores. Destarte, o estudo proposto também se justifica cientificamente por conta de poucas publicações sobre o tema, na linha da inserção curricular da extensão e a formação de professores.

Ao fazer o levantamento de publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o propósito de conhecer quais pesquisas já haviam sido feitas sobre a temática, utilizando-se do descritor de

busca “curricularização da extensão”, foram encontradas 20 (vinte) produções, sendo 4 (quatro) teses e 16 (dezesesseis) dissertações.

Fazendo novamente uma busca, desta vez associando o descritor acima com o descritor “Formação de Professores” e utilizando o operador booleano “AND”, encontramos um total de 5 (cinco) produções, sendo 1 (uma) tese e 4 (quatro) dissertações, com o marco temporal de 2017 a 2021. Consideramos que ainda são poucas as publicações, visto que essas são discussões recentes. Assim, identificamos a proposta deste estudo como atual e inovadora. Diante disso, optamos por fazer a análise das 5 produções com os descritores associados por apresentarem abordagens que dialogam com a proposta da presente pesquisa, como apresentado no Quadro abaixo.

Quadro 1 – Dados das publicações autor, título, tipo e ano selecionados para análise

Autores	Título	Tipo de produção	Ano
TIMM, Ursula Tatiana	A curricularização da extensão universitária: possibilidades em um curso de matemática licenciatura	D	2018
SANTOS, Paloma Marques dos	A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da Extensão na formação de professores	D	2019
BERGAMIN, Fabiana	Curricularização da Extensão Universitária: potencialidades e desafios numa universidade confessional do interior de São Paulo	T	2019
FRUTOUSO, Tomé de Paula	O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC	D	2020
MORAES, Natália Ávila	A Curricularização da Extensão e os desafios para a Formação Docente	D	2021

Fonte: Elaborado pela autora do projeto de pesquisa (2022).

A partir da busca, obtivemos algumas constatações. A primeira delas compreende o fato de ainda há poucas publicações sobre a temática pesquisada. Em segundo, constatamos que as Instituições de Educação Superior - IES ainda estão em processo de compreensão, discussões, implementação e creditação nas matrizes curriculares dos cursos de graduação. Em terceiro, verificamos que poucos estudos tratam a formação docente a partir da curricularização da extensão, especificamente no curso de Pedagogia.

Segundo Timm (2018), a extensão possibilita a aproximação entre teoria e prática, bem como a construção de conhecimentos para as práticas pedagógicas. De igual modo, facilita o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo e proporcionando o protagonismo e a possibilidade de desenvolver a formação de profissionais mais criativos, capazes de planejar,

avaliar e replanejar, inovar e prever situações novas, além de resolver problemas de acordo com as necessidades da comunidade escolar.

Para Santos (2019), a maioria dos graduandos ainda possui uma percepção de extensão relacionada à interação entre universidade e sociedade de forma unidirecional, ou seja, a universidade é quem detém o conhecimento que será transferido para sociedade, sem que haja uma troca de saberes. Contudo, Santos (2019) aponta a extensão como um importante componente para a formação inicial de professores a partir da curricularização da extensão, pois possibilita que os graduandos tenham a possibilidade de relacionar a teoria e a prática.

Assim, a inserção curricular da extensão é vista como uma aliada na viabilização de ações extensionistas, principalmente para contornar os problemas relacionados à escassez de recursos financeiros. Desse modo, assegura uma maior associação entre ensino, extensão e pesquisa, que traz um retorno além da academia, pois os alunos da educação básica têm oportunidade de vivenciar o ambiente universitário, servindo de acesso ao ensino superior público.

Bergemin (2019) afirma que o processo de curricularização pode ser benéfico não só para instituição pesquisada, mas também para outras instituições, que tenham prática extensionista como um de seus elementos formativos. Como Timm (2018), ambos acreditam em uma perspectiva emancipatória e colocam os estudantes como participantes e construtores do conhecimento.

Fruituoso (2020) apresenta a pesquisa materializada como um produto educacional visando a criação de um site na instituição pesquisada para contribuir com o debate sobre a inserção curricular da extensão com outras instituições e assim potencializar o suporte da curricularização da extensão em nível nacional.

Moraes (2021) apresenta como resultado da pesquisa um produto educacional, no formato de uma proposta que poderá auxiliar e contribuir para a prática de ações extensionistas, enquanto componente curricular se constituindo como elemento produtor de conhecimento. A extensão pensada e promovida na interação entre universidade e sociedade tem maiores chances de dar certo e de provocar aprendizagens tanto no âmbito acadêmico quanto no social.

Os estudos feitos têm direcionado para análise do processo, implantação e os impactos da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação. No entanto, até o momento do levantamento não há estudos específicos sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional docente a partir da curricularização da extensão no curso de Pedagogia.

Com isso, compreendemos de imediato que há uma carência de pesquisas que apontem para as potencialidades da curricularização da extensão para a formação docente, desenvolvimento profissional docente e transformações pedagógicas e sociais na Universidade e Sociedade.

Diante do exposto, surgiu a seguinte questão-problema: **como se dá a curricularização da extensão universitária no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú a partir das concepções dos docentes e coordenadores?** Desdobrando essa questão principal, questionamos, ainda: qual a concepção de currículo e extensão que os docentes e coordenadores possuem no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú? Como é vista a curricularização da extensão universitária pelos docentes e coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú? Quais as concepções dos docentes e coordenadores acerca da curricularização da extensão para o desenvolvimento profissional docente?

Com o intuito de responder a problematização da pesquisa, delineamos o seguinte objetivo geral: analisar a curricularização da extensão universitária a partir das concepções dos docentes e coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. A partir disso, elencamos três objetivos específicos, a saber: a) compreender as concepções de currículo e de extensão dos docentes e coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú; b) descrever o processo de curricularização da extensão universitária a partir das concepções dos docentes e coordenadores no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú; c) analisar as concepções dos docentes e coordenadores acerca do processo de curricularização da extensão no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Para isso, o estudo foi situado a partir das categorias principais de discussão, que são: currículo, extensão, curricularização da extensão e a formação de professores compreendidas como um processo mediador de construção do conhecimento. A esse respeito, consideramos as contribuições de Freire (2013); Sacristán (2013); Santos (2008) e Síveres (2013). Quando da compreensão do processo e implementação da curricularização da extensão na Universidade, consideramos os trabalhos de Imperatore (2019), Jezine, (2004) e Dalmonin (2015). A formação docente e o desenvolvimento profissional docente para um profissional crítico e transformador da realidade foram pensados a partir das propostas de Freire (2005, 2013); Imbernón (2012); Nóvoa (2017); Garcia (1999); Pimenta (2012); Saviani (2020) e Gadotti (2017).

A metodologia se caracteriza como pesquisa descritiva-exploratória. A pesquisa

está situada no município de Sobral, Ceará, a 243 quilômetros da capital Fortaleza, na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, mais especificamente no curso de Pedagogia. Os participantes foram docentes e coordenadores do curso de Pedagogia, sendo quatro docentes e dois coordenadores. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. A técnica para analisar os dados foi análise de conteúdo.

Deste modo, para atender o propósito do estudo, estruturamos a escrita da seguinte forma: esta Introdução, que traz elementos da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora, justificativa, objeto de estudo, relevância da pesquisa, levantamento das produções, problematização, seguida dos objetivos da pesquisa; o Referencial Teórico composto por três capítulos, contemplando as categorias de estudos, a Metodologia, a Apresentação e Análise dos dados e, por fim, as Considerações finais.

2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

Neste capítulo, buscamos uma compreensão mais aprofundada do contexto em que se insere este estudo. Para tanto, explicitamos as concepções de currículo e extensão universitária, com base em autores que concebem o currículo e a extensão universitária a partir de uma visão crítica e emancipatória. O conceito de currículo é complexo e pode ser compreendido de diversas formas. Logo, quando começamos a desvelar suas origens, implicações, bem como os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionado, percebemos o quanto o conceito envolve diferentes dimensões e concepções.

O termo currículo deriva do latim, *curriculum*, correspondente a curso, carreira, percurso, trajetória, em português. O currículo também tem a finalidade de determinar a seleção, organização e a ordem dos conteúdos. Na Idade Média, o currículo era classificado e composto pelo *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, aritmética e música). Essa foi a organização do conhecimento que prevaleceu durante séculos nas universidades europeias (Sacristán, 2013).

O currículo representa a expressão proposta de organização e segmentação dos conteúdos que o compõem. Trata-se de uma escolha de ordenação e sequenciação, sem a qual ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos. O currículo tem a função de organizar e, ao mesmo tempo, de unificar o ensinar e o aprender, por um lado, e por outro, reforça a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

O conceito de currículo e a finalidade estão desde o início relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam a seleção do que será ensinado. O currículo assumiu a função decisiva de ordenar os conteúdos a serem ensinados; um poder regulador que originou outros conceitos como classe, utilizado para diferenciar os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definem e classificam. Iniciando, assim, uma organização da prática do ensinar estruturada em classificações e subdivisões nas instituições educacionais (Sacristán, 2013). O currículo passou, também, a ser um regulador das pessoas.

A inserção do conceito de currículo na educação se deu de acordo com pressupostos da eficiência da educação na sociedade. De modo geral, acredita-se que o currículo apareceu pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, nos anos vinte, mais precisamente no período do processo de industrialização e dos movimentos migratórios, que impulsionaram e intensificaram a massificação da escolarização (Silva, 2011).

Nesse mesmo viés, o autor Bobbitt acredita que “o currículo é visto como um

processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Silva, 2011, p. 12). Dessa maneira, a concepção de currículo era a fábrica; tinha inspiração teórica na administração científica de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes deveriam ser processados como uma linha de produção industrial e administrativa.

Nesse sentido, para compreendermos o que o currículo propõe, temos as teorias do currículo. Para qualquer teoria do currículo, o ponto central “é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 2011, p. 14). As teorias do currículo buscam, de forma enfática responder: o quê? As teorias para responderem essa questão utilizam as discussões sobre a natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e sociedade. As teorias se diferenciam, justamente, pela ênfase que cada uma dão a esses aspectos.

Logo, são as teorias do currículo que definem e decidem quais conhecimentos devem ser selecionados. Isso implica na formação e no tipo de acesso dos conhecimentos, adequando e ajustando os sujeitos para a sociedade. O currículo, além da questão do conhecimento, é também uma questão de identidade. São nessas questões que as teorias do currículo se concentram. Selecionar, escolher um tipo de conhecimento é, portanto, uma operação de poder.

Para tanto, é a questão de poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais são teorias neutras, apresentam os conhecimentos como inquestionáveis, se concentram na organização dos conhecimentos e nas técnicas. As teorias críticas e pós-críticas passam por constantes questionamentos sobre as questões do saber, identidade e poder. As teorias críticas se desprendem dos conceitos pedagógicos do processo de ensino aprendizagem para os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, currículo oculto, emancipação e libertação. As teorias pós críticas apresentam uma importante concepção de conceber o currículo, trazendo questões como subjetividade, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 2011).

Silva (2011) esclarece, ainda, que Michael Apple traz o currículo para o centro das teorias educacionais críticas. Opondo-se, assim, às perspectivas tradicionais das técnicas de currículo. “O currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc.” (Apple, 1996 apud Sacristán, 2013, p. 29).

Nessa perspectiva, os questionamentos sobre o currículo não compreendem esse ou aquele conhecimento, mas quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que originaram esse currículo. Por isso, o currículo está diretamente relacionado às estruturas econômicas e sociais.

Essa relação do currículo e poder é a crítica feita por Apple de que o currículo não é neutro. A seleção que compõe o currículo é o resultado de um processo de interesse de classes dominantes. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular, a preocupação é com os conhecimentos que são considerados como legítimos, e os outros vistos como ilegítimos (Silva, 2011).

Giroux (1997), por sua vez, contribui com a teoria crítica; discorda da racionalidade técnica e utilitária, que deixa de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, especificamente, no caso do currículo e do conhecimento, contribuindo para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Nesse contexto, para o autor, as instituições de ensino e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercitar as habilidades democráticas e da participação, de questionamentos das experiências da vida social e do senso comum. Reconhece os professores como intelectuais, que não podem ser vistos como técnicos do ensino, mas como pessoas ativas e envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento.

As contribuições do autor, diante da sua visão crítica, são a concepção do currículo como uma política cultural. O currículo envolve o desenvolvimento de significados e valores culturais. “O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos” (Silva, 2011, p. 55). O currículo é o espaço onde, ativamente, se constrói e produz conhecimento e se criam significados sociais e culturais.

Desse modo, temos as contribuições dos Estudos Culturais desenvolvidos por diversos intelectuais como Stuart Hall (1997), que problematizam as sociedades capitalistas como lugares das desigualdades de etnia, divisões de classes dentre tantas outras. Nesse viés, a cultura compreende o *locus* central em que tais distinções podem ser estabelecidas e contestadas (Costa, 2011). A cultura é concebida como um campo de luta pela significação, na qual os grupos subalternos tentam resistir à imposição de significados que sustentam os grupos dominantes. Para Silva (2011), os estudos culturais se preocupam com questões entre cultura, significação, identidade e poder. As análises feitas nos estudos culturais não pretendem ser neutras ou imparciais. Nesse sentido, há implicações dos estudos culturais para e no currículo, que permitem conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade.

Destarte, a concepção de currículo, inspirada nos Estudos Culturais, é a de que os diversos tipos de conhecimentos e os saberes são reconhecidos e valorizados. Compreende-se que, nesta perspectiva, os conhecimentos não estão somente produzidos nas matrizes curriculares, nos planos de ensinos, no que é ensinado nos espaços pedagógicos

institucionalizados, mas sim no que é constituído nas relações para além dos muros das instituições de ensino.

Dessa forma, compreendemos que a educação se dá em diferentes espaços, sendo as instituições de ensino apenas um deles. Todavia, é em todos os locais de cultura que o poder se organiza e se exercita, como a sociedade, propagandas, anúncios, mídia, programas de TV. Esses são espaços que educam e é por meio das pedagogias culturais que moldam a conduta dos sujeitos (Costa, 2011).

Segundo Costa (2011, p. 144), “as pedagogias culturais vão formando a nossa identidade, na medida em que envolvem nosso desejo, capturam nossa imaginação e vão construindo a nossa consciência”. No entanto, isso significa que as pedagogias culturais e os currículos culturais se movimentam dentro e fora das instituições de ensino, de forma estruturada, influenciando a vida social e a dinâmica cultural dos sujeitos.

Freire (2005) não desenvolveu prioritariamente uma teorização sobre currículo, mas tem uma obra que traz implicações importantes para a teorização sobre o currículo. A crítica do autor ao currículo é apresentada no conceito de educação bancária. A concepção expressa na visão epistemológica da educação bancária é concebida no conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos transmitidos do professor para o aluno. Desse modo, para Freire (2005), o conhecimento é algo existente de fora e transferido para as pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender, sem nenhuma participação ativa do educando, enquanto o educador é quem sempre exerce o papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Geralmente, as instituições de ensino concebem currículo como o que precisa ser ensinado, que deve estar na matriz curricular, nos planos de ensino. Contudo, o currículo vai além dos conhecimentos expressos nos programas e sobretudo dentro da sala de aula. Dessa maneira, na universidade, as atividades acadêmicas devem ser asseguradas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para Dalmolin, Vieira e Bertolin (2019, p. 67), “o currículo constitui-se no eixo em torno do qual a vida acadêmica acontece, sendo uma manifestação importante das concepções e objetivos explícitos ou implícitos dos sujeitos que o definem”. A extensão acena para que o currículo seja um elo articulador entre o tripé universitário. Principalmente com a curricularização, a extensão passa a ser vista como uma atividade acadêmica desenvolvida no processo formativo.

Dessa forma, ao trazer essas questões para dentro das universidades, questionamos o que entendemos por extensão? E por curricularização da extensão? Será que a

curricularização da extensão segue essa mesma lógica da concepção de currículo disciplinarizado?

Diante do objeto de estudo, faz-se necessária a apresentação da contextualização da história da extensão universitária, sobretudo nas universidades brasileiras, com o intuito de compreender as concepções que foram dadas à extensão.

A esse respeito, destacamos que a extensão universitária, no Brasil, é marcada por influências europeia, norte americana e latina-americana. As primeiras iniciativas de extensão no Brasil têm suas origens nas universidades da Europa do século XIX, como também possuem influência das universidades norte-americanas com a prestação de serviços (Melo Neto, 2001).

As primeiras universidades brasileiras surgem em um contexto histórico, político, econômico e educacional marcado por contradições e formação para a elite. Conhecida como Universidades Livres, as primeiras universidades, foram criadas em 1909, em Manaus; a Universidade Livre de São Paulo, em 1911; e a Universidade do Paraná, em 1914 (Jezine, 2004). As ações de extensão ocorreram com a influência europeia e norte-americana na forma de prestação de serviços e ofertas de cursos para atender às camadas populares.

Em 1918, em Córdoba, na Argentina, surge uma manifestação dos estudantes reivindicando maior interação da universidade com as questões sociais e não simplesmente com o ensino, evidenciando a relevância das atividades de extensão. O Movimento de Córdoba ficou conhecido como o marco da extensão universitária na América Latina.

A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do 'fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais' A extensão propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social das universidades ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla (Gurgel, 1984, p. 31).

O movimento visava uma nova maneira de pensar a universidade, defendia o ensino laico, democrático e gratuito. Destaque para a liberdade de criação e incentivo ao debate, autonomia política docente, com ações articuladas entre universidade e sociedade.

Na década de 1920, por influência da Escola Nova e o predomínio da técnica na educação, surgem as atividades de extensão por meio da assistência técnica, configurando o assistencialismo. Vale destacar a criação das Escolas Superiores de Lavras e de Viçosa, em Minas Gerais. Em 1921, iniciaram-se os trabalhos de difusão técnica-científica, com a pretensão de qualificação técnica da mão de obra e educar os agropecuaristas, visando promover o desenvolvimento rural do país. A Escola Superior de Agricultura de Viçosa, inaugurada em 1926, seguiu os padrões norte-americano com prestação de serviços, na maioria das vezes, desvinculada da educação superior (Rocha, 2001).

Com a criação do Ministério da Educação, em 1930, e o Decreto do Estatuto da Universidade, em 1931, o termo extensão foi usado pela primeira vez na legislação da educação brasileira. No entanto, o decreto não expressou a extensão como uma função social da Universidade, limitando-se a difusão das pesquisas, de conhecimento por meio de cursos e conferências (Gadotti, 2017).

Nesse período, é evidente que as atividades se caracterizavam como cursos eventuais para a formação técnica de mão de obra e não transformação social, reforçando a visão prática e utilitarista da extensão. No entanto, a relação da universidade com a sociedade ocorria por meio de eventos não permanentes, de assistencialismo e prestação de serviços. Notadamente, as décadas de 40 e 50 tiveram poucos avanços quanto à extensão universitária; houve apenas a criação de salas de leituras em bairros populares e a promoção de outras ações de difusão cultural. Já na década de 60, houve importantes movimentos realizados pela União Nacional dos Estudantes - UNE criando o Centro Popular de Cultura - CPC que tinha como objetivo o processo de comunicação entre a universidade e a sociedade. Paulo Freire mobilizou os movimentos de alfabetização de jovens e adultos, tornando a principal experiência de extensão cultural (Jezine, 2004).

Destacamos, nesse período, o trabalho de Freire que contribuiu de forma efetiva para as ações extensionistas visando a transformação, conscientização e humanização. Assim, são apresentados novos contextos de formação, para além dos espaços da sala de aula, rompendo com tecnicismo, tendo a dialogicidade como prática de interlocução entre os sujeitos. Desenvolvendo consciência crítica, política e social para romper com as estruturas opressoras.

Em 1961, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 4.024/1961 regulamentou todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, apresentou a extensão como curso de aperfeiçoamento ou especialização, conforme o Art 69. “Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino [...]” (Kochhann, 2019, p. 88).

Nesse contexto, em 1964, início da Ditadura Militar, o movimento estudantil e a prática de uma extensão universitária emancipadora, são compreendidos como uma ameaça ao regime militar. Nesse período, são criados o Projeto Rondon e o CRUTAC, com ações governamentais incorporadas ao ideal desenvolvimentista, em que os estudantes eram apenas executores. O Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC foi criado em 1966, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mesmo sendo criado pela universidade, seguia os objetivos para atender a manutenção da ordem e segurança nacional. O

Projeto Rondon, criado em 1967, tinha como objetivo a prestação de serviços e o treinamento profissional voluntário (Nogueira, 2001).

Foi promulgada em 1968, a Lei nº 5.540/68, Reforma Universitária, com a prestação de serviços de caráter assistencialista. As ações extensionistas foram orientadas pelos princípios da Lei de Segurança Nacional, rompendo-se, assim, a concepção de extensão como espaços de diálogos com a comunidade. Todos os avanços das concepções de extensão como dialogicidade, libertação e emancipação desenvolvidos por Freire voltaram a conceber a extensão a prestação de serviços (Miguens Jr.; Celeste, 2014).

Nesse contexto, criaram, em 1975, a Coordenação de Atividades de Extensão - CODAE, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, com o intuito de tornar a extensão institucionalizada, por meio do Plano de Trabalho da Extensão Universitária; tinha Freire como referência para a realização da extensão, na qual universidade e sociedade, ambas se beneficiam com as ações de extensionistas (Rocha, 2001).

Com o processo de redemocratização do país, em 1987, foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX, discutindo a função social da universidade, a sua institucionalização, o fortalecimento das políticas de extensão, bem como o espaço acadêmico da extensão universitária. A superação das questões das ações extensionistas como o assistencialismo e a prestação de serviço também foi posta em questão. Esse foi um marco importante que proporcionou à comunidade acadêmica redefinir o conceito de extensão universitária como:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Nogueira, 2000, p. 11).

Dessa forma, a partir desse conceito estabelecido pelo FORPROEX, indicou-se a superação das ações extensionistas pelo viés do assistencialismo e prestação de serviços. A articulação entre Universidade e Sociedade viabilizou a relação transformadora e a via de mão dupla no processo pedagógico acadêmico estabelecendo a troca de saberes e conhecimentos.

Junto à definição conceitual da Extensão pelo FORPROEX, a Constituição Federal

de 1988, torna a Extensão Universitária como indissociável do ensino e da pesquisa. Apresentou-se pela primeira vez, a extensão como uma atividade acadêmica no mesmo nível do ensino e da pesquisa. Assim, foi definido, no seu Art. 207, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, p. 116). Com o avanço da institucionalização e o reconhecimento constitucional da Extensão foram promovidas discussões sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e o financiamento da extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reafirma a extensão universitária como uma finalidade da universidade, por meio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, no Art. 43, apresenta as finalidades da educação superior e no inciso “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” (Carneiro, 2011, p. 343).

Nesse sentido, fica expressa a finalidade da extensão e o envolvimento com a população e difusão das pesquisas, bem como os conhecimentos gerados nas universidades, mas não traz uma concepção clara da função da extensão. De igual modo, não contemplou o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Transformou-se a universidade em prestação de serviços e divulgação dos resultados das pesquisas, descaracterizando a função acadêmica da extensão.

No contexto de institucionalização da extensão, outra iniciativa importante foi a elaboração Plano Nacional de Extensão, em 1998, que aconteceu no XIV Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O referido documento apresentou o avanço para a concepção e operacionalização defendendo uma concepção acadêmica da extensão universitária em oposição às ações de assistencialismos e prestação de serviços (Nogueira, 2000).

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011), sob a Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, como as metas 21 e 23 para o Educação Superior, trata da extensão universitária na meta 21 e estabelece as instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão não mais como prestação de serviços, mas com características acadêmicas (Brasil, 2001).

Já a meta 23 é mais enfática em “[...] assegurar que no mínimo 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (Brasil, 2001, p. 36). Constatamos, aqui, o avanço do início

das discussões sobre a obrigatoriedade da inserção curricular e a creditação da extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Após uma década do PNE (2001-2011), a extensão universitária pouco se efetivou nas políticas educacionais das universidades apesar das metas 21 e 23. Diante desse cenário, percebemos o importante avanço entre a visão do primeiro para o segundo PNE, dando centralidade à função social da extensão (Gadotti, 2017).

O PNE (2014-2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, apresentou a Meta 12 e estratégia 7, abordando sobre a obrigatoriedade curricular no processo formativo de programas e projetos de todos os cursos e em todas as universidades. Meta “12.7 assegurar, no mínimo, 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, p. 74).

Nesse sentido, todas as universidades públicas ou privadas devem incluir nas matrizes curriculares no mínimo 10% da carga horária à extensão na forma de programas ou projetos. Dessa maneira, deve-se fortalecer o tripé ensino, pesquisa e extensão, possibilitando, assim, uma formação crítica e emancipatória. No entanto, é preciso que tenham uma consistência teórica metodológica de como será consolidada a creditação e a inserção curricular para que não seja apenas o objetivo final da curricularização da extensão universitária.

Desse modo, em linhas gerais, a estratégia 12.7 orienta a institucionalização do fazer extensionista e sua sistematização em programas e projetos que atendam, respectivamente, aos objetivos das demandas sociais e aos objetivos da formação acadêmica (Imperatore, 2019). Para isso, se faz necessário correlacionar a meta 12 que objetiva a democratização do acesso à educação superior de forma inclusiva e com qualidade. O cumprimento dessa legislação de curricularização da extensão universitária tem seguido caminhos opostos nas universidades, dada a complexidade do processo. Em algumas delas, o processo já está estabelecido, em outras em processos de desenvolvimento (Miguel, 2023).

Desse modo, é preciso compreender o potencial da extensão universitária para o processo formativo dos discentes, professores e toda a comunidade acadêmica. Não adianta os PNE (2001, 2014) e o Plano Nacional de Extensão Universitária (2012) e outros documentos determinarem a obrigatoriedade da extensão enquanto componente curricular se não houver uma visão de mudança nas concepções curriculares, superação da fragmentação curricular e das disciplinas isoladas.

Contudo, perspectivas novas surgem para a práxis extensionista com Resolução CNE/CES nº 07, aprovada em 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes da

Extensão Universitária, que define concepções, princípios, fundamentos e avaliação, dentre outras questões (Brasil, 2018). A obrigatoriedade está posta nos documentos, mas se não for compreendida como essencial no processo formativo as atividades de extensão podem se tornar apenas mais uma atividade acadêmica.

Ao curricularizar a extensão apenas na perspectiva da legislação, ou seja, acrescentando a carga horária e creditação nas matrizes curriculares, correr-se o risco de não haver práticas de ações extensionistas emancipatórias, tornando a extensão pouco pedagógica e formativa. A curricularização da extensão precisa, portanto, ser discutida, elaborada e planejada de forma democrática e participativa pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Para que possam compreender o que é currículo, extensão e curricularização, é necessário que sejam promovidas formações com docentes, coordenadores de cursos, técnicos administrativos da universidade para que a proposta seja desenvolvida de forma transformadora e diferente da concepção historicamente estabelecida da extensão como prestação de serviço ou assistencialismo. Para isso, o Projeto Político Institucional - PDI da universidade e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC precisam explicitar as concepções de extensão e suas articulações com ensino e pesquisa, bem como o desenvolvimento, as produções realizadas e avaliação a partir das ações extensionistas.

A extensão universitária compõe uma das funções do tripé acadêmico, faz parte do processo formativo que envolve o coletivo de docente, discente, funcionários técnico administrativos e comunidade. A inserção curricular da extensão, no fazer acadêmico, já deveria fazer parte das atividades desenvolvidas nas Universidades, apesar da legislação vigente, a extensão ainda ocupa lugar na margem do fazer acadêmico nas instituições de educação superior.

O fato é que, ainda em muitas das universidades brasileiras nos cursos de graduação a principal atividade é o ensino e não a produção do conhecimento por meio da indissociabilidade pesquisa e extensão. Para isso, as universidades precisam de conhecimento teórico metodológico de suas atividades e clareza de sua função social ao construir seus documentos.

Como exemplo, podemos citar a Resolução CNE/CES nº 07 de 2018, que estabelece as Diretrizes da Extensão Universitária, para que não se repitam os mesmos equívocos do passado com a extensão universitária deixando à margem ou disciplinarizando para apenas fazer cumprimento essa Resolução, para não fracionar ainda mais o ensino, pesquisa e extensão.

Conforme já mencionado, a trajetória da extensão universitária nas universidades brasileiras foi construída por concepções assistencialistas, com a prestação de serviços. Nesse sentido, compreendemos ser necessário discutir e problematizar a curricularização, buscando conceber as dimensões, as complexidades desse processo e suas implicações para além da creditação e inserção curricular, seja em formato de programa ou projeto. No entanto, sua inserção nas matrizes curriculares, no formato tradicional, poderá tornar-se apenas o cumprimento da legislação vigente, destituindo o potencial que a extensão possui pela sua capacidade de dialogicidade na formação docente e discente.

Dessa maneira, destacamos que a compreensão conceitual de curricularização parte de dois apontamentos: a creditação e a inserção curricular da extensão. O primeiro se refere ao mínimo de 10% da carga horária, a extensão na forma de programas ou projetos. O segundo compreende a integralização curricular da extensão no Projeto Pedagógico de Curso dos cursos de graduação, provocando implicações para a ressignificação do conceito de universidade, sua função social e política, transformações das práticas docentes e organização curricular (Miguel, 2023).

Nesse contexto, a inserção curricular da extensão pode tornar-se uma nova institucionalização da extensão. A curricularização da extensão deve ser um processo voltado à busca da ressignificação e transformação das atividades do fazer acadêmico do tripé universitário, visando os impactos e implicações para a formação docente, no contexto das relações sociais. Para tanto, faz-se necessário o reconhecimento do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária e o rompimento de modelos curriculares alinhados à perspectiva da racionalidade técnica para formação e instrumentalização para o mercado de trabalho.

De acordo com Imperatore (2019, p. 153), a curricularização da extensão é “Curricularizar a extensão significa conceber um processo de aprendizagem que transcende a mera transferência de conteúdos (ensino) e se reconfigure em conhecer para transformar, quer seja uma epistemologia crítico-dialética conexa a aprendizagens experienciais”.

O conceito curricularizar a extensão é complexo e multidimensional; exige uma compreensão a partir das concepções de extensão e do currículo e das dimensões envolvidas nesse processo. Logo, é necessário que seja discutida, entre os pares das instituições, a concepção, o sentido e o fazer extensão para que seja expresso no currículo. Dessa forma, é preciso que o currículo seja flexível, ou seja, o currículo não deve ser visto como uma seleção definida de conteúdos e conhecimentos, mas como algo que é forjado cotidianamente nas instituições, cuja construção é concomitante entre docentes e discentes, em todas as práticas

educativas seja nas salas de aulas ou em outros espaços, além das instituições. Para Saviani (2020), podemos considerar que o currículo em ação de uma instituição de ensino não é outro objeto senão a própria instituição em pleno funcionamento, ou seja, mobilizando todos os conhecimentos dos sujeitos envolvidos, os bens materiais e imateriais, na direção dos objetivos que devem ser a finalidade de sua existência a construção e compartilhando de conhecimentos.

Nesse sentido, para Gadotti (2017), o princípio da integralidade na extensão universitária é primordial. É preciso estabelecer a articulação entre o tripé universitário para que a educação seja integral. O currículo não deve ser visto como uma soma de lista de disciplinas justapostas. Ele deve, na verdade, traduzir, no projeto político pedagógico, o propósito de uma formação integral. Para isso, a curricularização da extensão tem o desafio de superar a fragmentação das práticas acadêmicas, por práticas articuladas que possibilitem uma formação integral e integradora.

Para tanto, com a curricularização da extensão universitária deve-se conceber que o ato educativo se dá em diferentes contextos e promove a interlocução dialógica entre universidade e comunidade a partir dos processos teóricos e práticos desenvolvidos na e pela prática. Essa compreensão abre múltiplas possibilidades para a indissociabilidade entre tripé acadêmico articulado ao currículo.

Nesse sentido, a curricularização da extensão pode ser compreendida como:

A curricularização é a compreensão do currículo como um fenômeno que não pode ser distanciado das demandas da realidade, por isso deve transversalizar os currículos, com a singularidade de cada curso e de cada contexto histórico-social, buscando metodologias mais criativas e dinâmicas que resultem, especialmente, em salas de aulas abertas e atrativas para os estudantes (Dalmolin; Vieira; Bertolin, 2019, p. 72).

Entendemos, com a curricularização da extensão, que o desenvolvimento profissional docente passa pela construção de um processo formativo, indissociável do ensino e pesquisa, valorizando os espaços escolares e não escolares capazes de proporcionar e promover a sistematização de conhecimento pedagógico compartilhado.

Para Imperatore (2019, p. 25), a curricularização “eleva a extensão ao status de função acadêmica integrada ao currículo” que possibilita a extensão como um elo articulador entre universidade e sociedade, articulado à pesquisa e ao ensino. Nesse sentido, a extensão universitária favorece a inovação pedagógica pelo desenvolvimento e construção de um processo transversal entre teoria e prática, articulando a integração entre a universidade e a sociedade, construindo e ampliando horizontes para conhecimento mais criativo e inovador, fortalecendo uma aprendizagem mais significativa, humanizada, dialógica e transformadora (Silva; Campani; Negreiros, 2020).

Contudo, a curricularização deverá impulsionar uma ressignificação do papel da universidade diante da sociedade, compreendendo que a inserção curricular da extensão provocará uma “desestabilização da especificidade institucional atual à medida que interrompe sua hegemonia e legitimidade e a leva a uma avaliação por critérios diferentes dos adotados até então” (Silva; Campani; Parente, 2018, p. 100). A ressignificação da extensão e indissociabilidade com ensino e pesquisa para que seja efetiva dependerá da visão que as instituições de educação superior estão vislumbrando quanto à curricularização da extensão.

Caso contrário, a inserção curricular da extensão será apenas mais uma política educacional para a extensão. Não basta colocar na matriz curricular, definir uma carga horária para que efetivamente a inserção curricular da extensão aconteça. É necessário mais do que isso, é essencial uma construção coletiva do projeto pedagógico de curso, uma formação como os colegiados de cursos sobre o que é extensão, que ela seja integrada ao projeto do curso através de programas e projetos. Para isso, a elaboração do projeto tem que ser uma proposta coletiva, como a aplicação, a execução e a avaliação, no sentido de retroalimentar as ações de forma coletiva.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO À FORMAÇÃO INICIAL

Para discutir sobre a extensão, a partir da curricularização na formação inicial docente, é necessário pensar em uma formação que viabilize a transformação social e o rompimento de práticas pedagógicas tradicionais por práticas inovadoras e emancipatórias.

Segundo o FORPROEX (2012, p. 28):

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 a Universidade e outros setores da sociedade.

Assim, a extensão assume uma postura de um processo interdisciplinar, pois é preciso compreender o processo desde as atividades desenvolvidas no decorrer da formação inicial. O educativo não se desenvolve apenas com ensino na sala de aula, mas acontece, também, em outros espaços fora da universidade.

O cultural exige o estabelecimento das relações sociais, bem como o científico e político devem ser realizados a partir das demandas sociais, tornando a extensão viabilizada a partir da articulação entre a pesquisa e o ensino, fortalecendo o domínio teórico e prático durante o processo formativo dos discentes e docentes. Por meio disso, promove-se uma interação dialógica e interdisciplinar que transforma não apenas a universidade, mas também os diversos setores da sociedade.

A extensão universitária deve ser entendida e desenvolvida a partir da função educativa e da transformação social. Para tanto, a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente precisam ser fortalecidos por meio de ações extensionistas acadêmicas e não apenas com a institucionalização da extensão, prevalecendo o comprometimento do conhecimento, além da democratização e transformação social. Dessa forma, a extensão ocupa lugar de destaque no processo formativo docente.

O FORPROEX (2012) apresenta as diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de extensão universitária, sejam elas: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante e, por fim, impacto e transformação social.

Nesse contexto, as ações de extensão realizadas nesse movimento dialético pretendem superar a fragmentação do conhecimento e da formação. Dessa maneira, teremos uma universidade mais comprometida com a sua função social.

Nesse viés, as diretrizes propõem a formação de sujeitos emancipados, transformadores e críticos da realidade a partir da conscientização dialógica, da unidade teoria e prática, valorização dos conhecimentos do senso comum e científico e a relação do saber e fazer. O FORPROEX defende, portanto, a Extensão Universitária como uma inovação capaz de promover uma interação transformadora entre universidade e sociedade (Gadotti, 2017).

Compreendemos que a extensão é uma atividade acadêmica e as diretrizes propostas para os programas ou projetos devem ser concomitante ao desenvolvimento profissional docente através da interdisciplinaridade, interprofissionalidade e indissociabilidade. Para Freire (2013, p. 45), “[...] somente o homem, como um ser que trabalha que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se faz um ser de práxis”.

Essa práxis se dá na e pela ação e reflexão da ação do homem como um ser de relações no mundo através do diálogo estabelecido entre os pares. Nessa dinâmica dialógica e dialogal constituem-se os relacionamentos pessoais e coletivos. Sob a ótica dialogal, a partir das diretrizes propostas pelo FORPROEX (2012), vislumbra-se as contribuições da curricularização da extensão para o desenvolvimento profissional docente.

O FORPROEX (2012, p. 30) apresenta que a interação dialógica pretende “[...] produzir, em interação com a sociedade, um novo conhecimento. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática”. Entendemos que a formação docente, segundo a diretriz interação dialógica, deve ser sistematizada pela concepção prática e dialógica.

Para Síveres (2013, p. 25):

O diálogo é um elemento inerente à instituição educativa, é adequado destacar a importância de contribuir para com o sentido da pessoa e da história, pautar o processo como uma ação e reflexão e promover possibilidades diferenciadas de experiências educativas.

Dessa maneira, para o desenvolvimento profissional docente, a partir das ações extensionistas, se faz necessário que as práticas coloquem os docentes e os discentes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e com impacto na formação.

Na obra Extensão ou Comunicação, Freire (2013), inicialmente, apresenta a análise semântica do termo extensão, sugerindo a crítica a seu equívoco gnosiológico. Para o autor, o sentido do termo extensão é de estender, que estende algo ou até alguém, concepção compreendida como o equívoco gnosiológico a partir da relação verticalizada do agrônomo

com os camponeses.

Essa relação é denominada por Freire como invasão cultural; o invasor concebe os sujeitos e os espaços invadidos como meros objetos de sua ação; a extensão, nesse sentido, desconsidera os saberes, as crenças e os valores dos camponeses. Portanto, o conceito de extensão, na forma como foi estabelecido, não é uma ação educativa libertadora.

A esse respeito, afirma Freire (2023, p. 25):

Por isso mesmo, a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. 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.

Nesse contexto, para que haja superação desse equívoco, é necessário que educador e educando ocupem posições de sujeitos ativos, participativos no processo de ensino aprendizagem, tendo a educação como prática da liberdade, em diálogo com os saberes empíricos, sociais e culturais.

Para Freire (2013), o homem é ser da “práxis” da ação e da reflexão. Desse modo, para a construção do desenvolvimento profissional docente com a inserção curricular da extensão universitária, é importante considerar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem por meio da ação dialógica.

Nesse sentido, a prática dialógica exige o comprometimento dos sujeitos da ação, no ato de ensinar como um compromisso político. Assim, o que se propõe é que as instituições de educação superior cumpram com o seu papel social, o que constitui a possibilidade para uma formação crítico reflexiva e a transformação para uma sociedade humanizada.

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (Freire, 2013, p. 51).

A educação, vista por meio da ação dialógica, é a via para a transformação do momento de desumanização que a sociedade vem enfrentando nos últimos anos com o individualismo, a competição, a falta de empatia nos ambientes educacionais, sobretudo, incentivada pelas políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo, que concebe a educação como uma mercadoria.

Para isso, Freire compreende que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o

humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2013, p. 51, grifos no original). Com o processo dialógico da ação e reflexão, o docente promove as possibilidades de inovar e se reinventar por meio de experiências diversas. Como isso, desenvolver a habilidade de escuta, flexibilidade curricular, planejamento das atividades, o que favorece a construção de uma proposta de prática pedagógica inovadora e humanizadora.

A prática pedagógica passa a ser problematizada a partir da interação dos sujeitos e com a realidade na qual e com a qual fazem parte. Para Freire (2013), isso se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes e nunca através de estender o conhecimento que é pensado por um sujeito e transferido a outro.

Com a problematização, há construção de conhecimento entre os sujeitos e a relação deles com a realidade. Dessa forma, a educação é comunicação, é diálogo e não transferência de conhecimentos. Para Freire (2013), a comunicação é encontro de sujeitos interlocutores de saberes que buscam a construção de conhecimentos significativos. A partir dessa relação de comunicação, a prática passa a ser mediada entre os sujeitos pelo diálogo problematizador a partir da realidade social.

Compreende-se, dessa forma, que haverá a superação da fragmentação dos saberes da prática docente. Pimenta (2012) considera a prática social como ponto de partida e chegada para ressignificação dos saberes na formação inicial, partindo da realidade existente. Nesse sentido, a extensão universitária tem uma posição relevante para promover a relação dialógica, crítica e reflexiva na construção e ressignificação dos saberes da docência.

Para isso, os cursos de formação docente inicial têm o desafio de colaborar para a construção da identidade docente, mobilizando os saberes que os discentes já trazem; esses saberes foram construídos durante a trajetória, quando eram estudantes. A partir desses saberes da experiência, os discentes desenvolvem suas práticas do trabalho docente, que são constituídos, num processo de ação e reflexão (Garcia, 1999).

Além dos saberes da experiência, temos os saberes pedagógicos que, segundo Pimenta (2012), são os saberes que podem colaborar com a prática, quando são mobilizados a partir das situações problemas que a prática docente estabelece com a unidade teoria e prática. Isso envolve o estudo e a investigação da própria prática por parte dos docentes. Assim, os docentes passam a desenvolver pesquisas a partir da sua própria prática, tendo a pesquisa como princípio formativo na docência.

A extensão possibilita o desenvolvimento teórico metodológico, as metodologias participativas, em especial, a pesquisa-ação. Para Thiollent et al. (2022, p. 30), “a potência crítico-reflexiva da pesquisa-ação dada a integração de conhecimentos acadêmicos e os saberes

da prática”. A pesquisa-ação oferece aos pesquisadores e participantes das ações extensionistas um amplo diálogo com a realidade e suas contradições.

Com a curricularização da extensão, os discentes, docentes e a comunidade poderão estabelecer a partilha de saberes durante a formação inicial, oportunizando a construção de novos conhecimentos mediatizados entre o ensino e a pesquisa. Nessa partilha de conhecimentos, não é somente a Universidade que contribui com os saberes, a comunidade também constrói os saberes. Contudo, as atividades de extensão não devem ser configuradas como uma perspectiva de extensão assentada no assistencialismo e na prestação de serviços. Isso quer dizer que o processo de curricularização deve promover uma forte interação com a comunidade.

A pesquisa-ação, como prática da extensão universitária, apresenta-se fundamentada como algo efetivo, pois o próprio professor pode encontrar as soluções para os problemas do processo ensino aprendizagem; ao mesmo tempo, favorece uma reflexão da sua prática, além de permitir que os discentes desenvolvam saberes para tomada de decisões.

Assim, quando os docentes atuam como professor pesquisador têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando. Afina, as experiências ajudam na colaboração de novos conhecimentos como outros docentes (Imbernón, 2011).

Na prática docente, são mobilizados elementos importantes como a problematização, a intencionalidade e os procedimentos metodológicos que configuram uma articulação entre o ensino e a pesquisa. Para tanto, gera-se um movimento de valorização da prática e da reflexão sobre e na ação dos professores, tornando-a uma prática refletida sobre as ações realizadas durante a prática.

Para Garcia (1999, p. 162), “A reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem”. A formação docente desenvolvida a partir da inserção da extensão e flexibilidade curricular promoverá participação, comprometimento e sentimento de pertencimento durante o desenvolvimento profissional docente, visando apropriação teórica e prática por meio da reflexão e ação que deve apreender no processo formativo.

Nas diretrizes interdisciplinaridade e interprofissionalidade defende-se que seja desenvolvida de forma intersetorial com as diversas áreas do conhecimento oportunizando vivências com os diversos setores da sociedade. Adquirindo-se experiências com as situações do cotidiano profissional, tornam-se os futuros docentes capazes de lidar com os desafios e demandas da docência, sabendo agir com conhecimentos teóricos práticos. “Dessa maneira,

espera-se imprimir às ações de Extensão Universitária a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende” (FORPROEX, 2012, p. 32).

O processo do desenvolvimento profissional, através da curricularização da extensão, favorece mais a criatividade e a inovação do conhecimento. Dessa maneira, fortalecendo uma trajetória profissional mais compreensiva e reflexiva, não apenas pela transferência de conhecimentos, mas com liberdade para produzir por meio da interdisciplinaridade, rompendo com a disciplinaridade e fragmentação dos conhecimentos.

Segundo Garcia (1999, p. 29):

A formação de professores, tanto a inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica prática, de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para ação.

Tornando o espaço formativo acadêmico teórico e prático, para além da Universidade e sala de aula, reconhecendo que as aprendizagens acontecem em todos os espaços e tempo promovendo experiências diferentes e significativas, nos últimos anos, tem se tornado imperativo o debate sobre a formação, a profissionalização docente. Questionam-se sobre a identidade, quais os saberes necessários que o docente deve possuir, qual a posição desse docente na sociedade, entre outras tantas.

Sabemos que para que a formação docente atenda a todas essas demandas é preciso que haja uma mobilização entre as instituições de ensino superior, os campos de atuação desse profissional e a sociedade. Para Nóvoa (2017), é preciso construir comunidades profissionais docentes que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não somente reprodução de teorias esvaziadas da prática.

Consequentemente, compreendemos que com a inserção da extensão nos currículos dos cursos de formação docente, oportuniza-se o que Nóvoa (2017) denomina de entrelaçamento da formação inicial dos professores, bem como o processo formativo da indução profissional, período de transição entre formação e a profissão. Assim, “a indução profissional é um tempo decisivo para os professores” (Nóvoa, 2017, p. 1124). Essa é uma fase terminante do desenvolvimento profissional docente.

Dessa maneira, a formação docente articulada com as relações interdisciplinares que serão realizadas nos contextos educacionais e sociais entre as práticas de ensino e pesquisa como elo de integração entre o saber fazer, da relação teoria e prática e da interprofissionalidade são relações importantes para desenvolvimento docente.

No que se refere à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o FORPROEX

(2012, p. 32) “reafirma a Extensão Universitária como um 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)”. A diretriz coloca o docente durante o desenvolvimento profissional como participante da formação para adquirir competências necessárias para atuação profissional.

Portanto, a extensão passa a exercer a função acadêmica que compõe o pensar e o fazer universitário, como parte integrante da matriz curricular, em uma perspectiva interdisciplinar e indissociável entre ensino e pesquisa (Jezine, 2004).

Desse modo, a interação entre tripé acadêmico constitui-se como algo relevante para uma formação profissional humana. Para Imbernón (2011), a formação assume um papel que transcende o ensino que deixa ser uma mera atualização metodológica, didática, científica e pedagógica e se transforma na possibilidade de criar espaços de reflexão, participação e formação para conviver com a mudança e a incerteza.

Contudo, o docente deve estar atento às exigências, demandas e preparado para os desafios cotidianos da prática. Assim, a formação inicial docente, com a participação em programas ou projetos de extensão, promoverá discussões sobre como deve ser a atuação que integra teoria e prática. Esse profissional será mais flexível ao diálogo; dessa forma, torna-se mais autônomo e sensível às transformações da profissão e do mundo.

Para Síveres (2013), a extensão universitária, através da indissociabilidade do ensino e pesquisa, tem a finalidade de oportunizar uma diversidade de experiências de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente, desde a formação inicial.

Compreender a extensão universitária como um processo na formação docente através da curricularização reafirma o seu caráter acadêmico e viabiliza a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, configurados como essenciais para a profissionalização docente.

Entendemos que a extensão além de ser um processo educativo é um espaço de aprendizagem conceitual, bem como um espaço de aprendizagens atitudinais e metodológicas para atuação profissional comprometida com a transformação da realidade.

Na relação entre Ensino 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 (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo. Apenas ações extensionistas com esses formatos permitem aos atores neles envolvidos apreensão de saberes e práticas ainda não sistematizados e a aproximação aos valores e princípios que orientam as comunidades (FORPROEX, 2012, p. 32).

Nesse sentido, o tripé ensino, pesquisa e extensão é o pilar que embasa a formação humana e profissional, bem como a interação entre Universidade e sociedade para o cumprimento da função social da Universidade.

Com a curricularização, há confirmação da extensão como função acadêmica da universidade, não apenas pela definição da integração ensino e pesquisa, mas com a inserção do processo formativo impactando o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, a sociedade. Ademais, impacta o plano de desenvolvimento institucional da universidade, no projeto político pedagógico do curso em que a crítica e a autonomia sejam as bases da formação e da produção do conhecimento (Jezine, 2004).

Com a curricularização, a formação docente, as ações extensionistas são efetivadas em variados espaços formativos na e com a prática social, que apresenta contradições e que pode viabilizar aprendizagens acadêmicas por ser laboratório vivo (Gurgel, 1984). Além de ser um laboratório, a extensão constitui-se como um tempo e espaço de oportunidades para o processo de aprendizagem.

Para Síveres (2013), a extensão é o princípio de aprendizagem que precisa ser compreendido na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Trata-se de um processo de mediação da construção de conhecimento e uma atividade docente que deve ser vivenciada no cotidiano do percurso formativo articulada entre o ensino e a pesquisa. É com base nesse pressuposto que a curricularização da extensão fortalece o desenvolvimento profissional do docente.

Nesse contexto, as novas formas dos processos de aprendizagem e prática social geram impactos para a formação do docente com as atividades de extensão. Além disso, revelam um novo modo de pensar e fazer, que se materializa em atitudes, organização e intervenção na realidade que os estudantes e as comunidades deixam de ser recebedores dos conhecimentos acumulados pela universidade e passam a ser sujeitos ativos e transformadores do contexto em que estão inseridos.

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos na formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira (FORPROEX, 2012, p. 33).

Nesse contexto, a extensão universitária deve ser integrada como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas em todos os currículos. Dessa

maneira, o currículo passa a ser visto como um elo integrador dos conhecimentos de forma interdisciplinar e contextualizada com a realidade.

Podemos vislumbrar uma formação integral a partir da curricularização da extensão, que precisa ser efetivada nos projetos pedagógicos dos cursos. Contudo, um dos principais desafios para a inserção curricular da extensão é a superação das práticas pedagógicas fragmentadas, por práticas que proporcionem uma formação docente integradora e integral. Segundo Jezine (2004, p. 04):

[...] ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presentes na formação do sujeito, concebido como ser histórico.

Desta forma, com a curricularização da extensão, poderá haver a superação da racionalidade técnica e a fragmentação do currículo. Para tanto, será necessário um currículo que reconheça as diferenças, desenvolva práticas de pesquisa-ação e o fortalecimento dos saberes por meio da construção de ações participativas e democráticas no processo de ensino aprendizagem, rompendo com a lógica disciplinar e a transmissão de conhecimentos científicos.

Desse modo, a formação docente se dará de forma multidimensional, ética e humanizada, valorizando os saberes e epistemologias que estão além dos muros da universidade. As ações extensionistas devem ser planejadas, discutidas e construídas junto com os sujeitos participantes e não para os sujeitos. A curricularização da extensão, dessa maneira, apontará caminhos transformadores e emancipatórios, seguindo pela via de mão dupla nas ações extensionistas em que haverá contribuição e construção de conhecimentos tanto para universidade como para as comunidades envolvidas nas ações extensionistas.

Para Freire (2013, p. 29):

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 que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

A formação docente, a partir da inserção curricular da extensão, possibilita um amplo conhecimento com apreensão do aprendido nos diversos contextos e nas situações educativas, em que docentes e discentes assumem o papel de sujeitos participativos da aprendizagem que buscam conhecer.

Para isso, o docente exerce um papel essencial na construção dos conhecimentos

no processo permanente, no qual o docente e discentes constroem e reconstróem os saberes a partir da problematização. Segundo Freire (2013), o exercício do educador é o de problematizar, com os educandos, o conteúdo, e não de transferir, de estender, de entregar o conhecimento como se fosse algo pronto e acabado.

A extensão possibilita essa troca de conhecimentos que são elaborados a partir de uma problematização em que todos os sujeitos e participantes colaboram de forma ativa na busca de novas soluções. Estudantes e professores deixam, assim, de serem espectadores e passam a ser participativos através da ação e reflexão, o que impacta diretamente na formação acadêmica e profissional.

Nesse sentido, para o FORPROEX, a extensão deve promover uma atuação transformadora da realidade:

[...] como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter relação universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidade da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas (FORPROEX, 2012, p. 35).

Dessa forma, a comunidade deixa de ser passiva diante dos conhecimentos produzidos e transmitidos pela universidade, e passa ser participativa, crítica e construtora de novas formas de organização (Jezine, 2004).

De acordo com Freire (2013, p. 58), “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”. As ações extensionistas oportunizam o fazer e refazer os conhecimentos construídos nas relações e práticas humanizadas.

O desenvolvimento profissional docente articulado com a curricularização da extensão contribuirá para a formação de profissionais com capacidade e atitudes para o fazer e refazer de forma ativa e participativa com vista à transformação da realidade nas quais docentes e discentes estão inseridos. Para isso, é necessário questionar qual a concepção com que a curricularização da extensão está sendo implementada nos cursos de formação docente? Entendemos a curricularização da extensão como um componente curricular que deve ser compreendido como um currículo vivo articulado com as demandas e especificidades de cada curso, em que as atividades de ensino e pesquisa devem ser desenvolvidas de forma integradas.

Notadamente, a construção da identidade e o desenvolvimento profissional docente serão construídos pela reflexão na e sobre a prática pedagógica a partir da prática social e problematização da realidade, desenvolvendo os currículos de forma interdisciplinar e interprofissional. Esse modo de operar influenciará na elaboração e na seleção de materiais

pedagógicos, com a construção de novas aprendizagens no movimento constante da prática reflexiva, coletiva e dialógica.

4 PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

Este capítulo intenciona analisar o processo de curricularização da extensão universitária em uma instituição de educação superior estadual pública, o que não pode se dar de forma descontextualizada e de maneira separada. Por trata-se de uma pesquisa com a abordagem qualitativa, nesse tipo de abordagem, há uma escuta das vozes dos sujeitos e esses sujeitos ocupam lugares, espaços e constroem histórias. É preciso, assim, compreender a trajetória da universidade e seus aspectos históricos, institucionais, a relação com a comunidade externa, tomando como ponto de partida os documentos institucionais.

Nesse sentido, buscamos apresentar o percurso histórico da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA e o Curso de Pedagogia na UVA, apresentando a trajetória de sua configuração enquanto instituição de educação para compreender sua concepção de extensão universitária.

A Universidade Vale do Acaraú foi criada em 1968, por iniciativa do Cônego Francisco Sadoc de Araújo, através da Lei Municipal nº 2.14/68. E, em 1984, sob a forma de Autarquia, passa a ser Universidade Estadual Vale do Acaraú, vinculada à Secretaria de Educação Estadual, com sede no município de Sobral - CE. Em 1993, é transformada em Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia e Educação Superior (SECITECE), sendo, em 1994, reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará, através do Parecer nº 3.18/94 (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2023).

A Universidade Estadual Vale do Acaraú possui em sua estrutura quatro *campi*, situados na sede de Sobral, a saber: Betânia, Derby, Junco e Cidão, com seis centros, onde se reúnem os cursos: Centro Ciências Agrárias e Biológicas (CCAB); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET); Centro de Ciências Humanas (CCH); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro Filosofia, Letras e Educação (CENFLE), onde se situa o curso de Pedagogia, *locus* central da pesquisa (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2023).

Atendendo à política de expansão e interiorização da educação superior, possui um *Campus* fora de sede (*Campus* Ibiapaba), em São Benedito - CE, com dois cursos: Administração e Pedagogia. Possui seis Mestrados, sendo três Mestrados Acadêmicos: Filosofia, Geografia e Zootecnia e três Mestrados Profissionais, em Saúde da Família, Ensino de Física e Sociologia em Rede Nacional (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2023).

A implantação do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú teve início em 1979, por meio do processo nº 2.229/79, solicitando ao Presidente do Conselho Diretor da Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú a abertura de um Curso de Pedagogia. Já em 1980, através do Parecer nº 70/80, foi reconhecida a necessidade social da criação, na região, por meio do Conselho Estadual de Educação, considerando alguns fatores, como: quantitativo da população; distância da capital Fortaleza; o fato de Sobral se localizar à 10ª Delegacia Regional de Ensino, atual Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10), composta por 20 municípios, com a necessidade de formação, qualificação dos professores de Sobral e regiões vizinhas, entre outros (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2018).

Dessa forma, o curso teve a autorização de funcionamento e passou a ser realizado na Faculdade de Educação, criada e mantida pela Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral, ofertando habilitações de Licenciatura Plena em Administração Escolar; Orientação Educacional e Formação para Magistério (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2018), limitando o número anual de 50 vagas para cada habilitação.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, a UVA é tida como a universidade que, notadamente, desde sua fundação, tem assumido a postura de uma instituição com relevância para a formação de profissionais da educação básica, tendo importante contribuição para o desenvolvimento humano, social e econômico da região (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2018).

Reconhecemos a relevância da UVA e sua contribuição para formação docente pela quantidade de professores que todos os semestres concluem os cursos de graduação em licenciatura, passando a exercer a docência na educação básica, nos diversos municípios da região zona Norte do estado do Ceará.

O PDI é uma ferramenta importante de auxílio para as IES, pois contribui para o desenvolvimento do planejamento institucional. O PDI constitui tanto uma forma de avaliação das instituições pelos órgãos de controle, como um planejamento para melhoria e para o acompanhamento da implementação de estratégias traçadas pela IES. De igual modo, funciona como instrumento público da gestão institucional (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2017).

O PDI (2018-2022) da UVA utilizou como referências para a sua elaboração, a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei nº 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e a Lei nº 13.005, assim como o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).

Em relação ao Sinaes, a extensão universitária passou a ser reconhecida enquanto atividade acadêmica, em 2004, quando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES inclui a extensão na avaliação das IES. O Sinaes estabeleceu as ações extensionistas como indicadores de avaliação, que devem constar no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI das instituições. Com isso, define-se a articulação das ações de extensão com o ensino e a pesquisa com as demandas sociais do entorno das instituições, com a participação e o envolvimento dos estudantes nas ações extensionistas e o impacto na formação (Brasil, 2004).

Quanto à missão da UVA, essa é definida como sendo a de “ofertar ensino superior de excelência, de forma inclusiva, flexível e contextualizada e buscar, por meio da pesquisa e extensão, soluções que promovam a qualidade de vida” (PDI, 2013, p. 08). Dessa forma, compreende-se o comprometimento que a instituição tem com a formação acadêmica para serem profissionais qualificados e com uma formação embasada na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão que promovam a transformação da realidade. Para tanto, essa pesquisa se propõe a saber como realmente estão sendo desenvolvidas as dimensões do tripé da universidade, sobretudo, a extensão universitária, a partir da política de curricularização.

A UVA, em sua missão, consegue o que foi determinado pela Constituição Federal de 1988, como pode ser percebido no Art. 207 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, p. 116).

No Projeto Pedagógico Institucional - PPI, a UVA tem como objetivo principal “formar profissionais de sólida concepção científica, tecnológica, artística e humana, preparando-os para absorver, desenvolver, aplicar, e difundir novos conhecimentos, buscando desenvolvimento territorial sustentável” (PPI, 2018, p. 99). O profissional deverá atuar de forma crítica e criativa na definição e resolução de situações problemas, comprometendo-se com a ética e a qualidade de vida para o desenvolvimento humano com bases de atuação acadêmica no ensino, pesquisa, extensão e que possam transformar a realidade.

A UVA concebe como suas bases de atuação acadêmica estruturada: Ensino, Pesquisa e Extensão. Reconhece as particularidades de cada dimensão para a construção do conhecimento e aponta para a necessidade efetiva da indissociabilidade. Dessa maneira, segue o que é estabelecido pela LDB nº 9.394, no Art 43, que apresenta o ensino, a pesquisa e a extensão universitária como finalidades da educação superior, defendendo que sejam desenvolvidas de forma indissociável (Carneiro, 2011, p. 342).

O PDI da UVA, quanto às políticas de ensino, pesquisa e extensão, estabelece que o ensino deve focar a mediação no processo de ensino e aprendizagem, a apropriação de saberes

entre os docentes e discentes em uma estrutura curricular interdisciplinar e multirreferenciada (PDI, 2018).

Dessa forma, com metodologias diversificadas, busca constantemente a atualização do processo de ensino aprendizagem. Isso ocorre com a reorganização de seus cursos, seja pela flexibilização do currículo, pela interdisciplinaridade, pela inovação pedagógica, científica e tecnológica, seja pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como estratégias de melhor oferecer o ensino para atender às diversas demandas e individualidades dos estudantes.

Em relação à política de pesquisa, a UVA manifesta que a pesquisa deve buscar soluções que promovam a qualidade de vida em seus múltiplos aspectos: cultural, social, econômico e de saúde (PDI, 2018). Contemplando o que está estabelecido no Art. 43, inciso “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” (Carneiro, 2011, p. 342).

A pesquisa na UVA destaca-se pela sua trajetória histórica como instituição que pesquisa o semiárido com estudos voltados para a convivência harmoniosa e sustentável, buscando soluções que proporcionem qualidade de vida e contribuam para o desenvolvimento do semiárido cearense.

No que se refere à política de extensão universitária, a UVA é compreendida, a partir da sua própria existência e atuação, com a necessidade e difusão do conhecimento a um maior número de pessoas, principalmente aqueles residentes em regiões longes dos centros universitários, por ser um local e fonte exclusivos da oferta de cursos de ensino superior (PPI, 2018).

Desta maneira, compreendemos, conforme o PDI (2018), que a política de extensão da instituição ainda é vista numa perspectiva assistencialista e de prestação de serviços para as comunidades, contradizendo o que é posto na missão e na política de ensino e pesquisa da instituição que traz o ensino e a pesquisa de forma indissociável.

A concepção de extensão na UVA, expressa no PDI (2018), ainda está atrelada a concepção assistencialista e prestação de serviços. Não há, portanto, uma definição enquanto função acadêmica. Percebemos que a concepção está marcada pela historicidade europeia, norte americana e latina (Kochhan, 2019).

Como a política de curricularização da extensão é uma política que ainda está em processo de implementação nos cursos de graduação, não encontramos nos documentos institucionais nenhuma menção sobre a inserção curricular da extensão.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 constarem nos documentos norteadores para elaboração do PDI, não foi mencionado o que está estabelecido no PNE (2014-2024) sobre a integralização e creditação da extensão e a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira que tratam da curricularização da extensão universitária.

Destarte, como mencionado no capítulo 02, as instituições de educação superior se veem diante de um desafio que é a ressignificação da extensão sob a ótica de programas e projetos integrados à matriz curricular e articulados à pesquisa e ao ensino em vista da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que estabelecem as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Especificamente a UVA, *locus* da pesquisa, com essas diretrizes, se vê obrigada a discutir o seu papel e a sua função social.

Nesse contexto, questionamos como a UVA tem se articulado para atender o que está estabelecido nos documentos normativos para a curricularização da extensão, contemplando, por exemplo, o planejamento das atividades institucionais de extensão; as estratégias de creditação; o modo como ocorrerá a participação discente; o processo de avaliação das atividades de extensão nos cursos de graduação, no caso específico, do curso de pedagogia. Outra questão é sobre como serão consideradas a creditação e inserção curricular das ações extensionistas, pois, eventos, cursos, prestação de serviços, projetos e programas podem ser entendidos como ações extensionistas, mas essas atividades apresentam concepções e formas de envolvimento dos alunos distintas. Essas ações extensionistas estão integradas a um projeto de extensão ou elas se apresentam de uma forma desarticulada?

Quando essas atividades são desenvolvidas de modo desarticulado corre-se o risco de se ter uma proposta de curricularização de extensão que força uma racionalidade instrumental. Porém, quando essas atividades estão integradas em um projeto no qual foram discutidas e construídas coletivamente e que tem um sentido para a comunidade, temos a curricularização da extensão como uma das estratégias para a superação da racionalidade.

Quais são as políticas de incentivo para os docentes e discentes realizarem as ações de extensão? Há recursos financeiros destinados para essas atividades? Historicamente, sabemos que existe uma preferência dos docentes pelas atividades de pesquisa. Portanto, a universidade deve apresentar estratégias para superação dessa sobreposição da pesquisa, ensino e extensão.

Segundo Santos (2008), a extensão universitária passou a ser uma forma de superação das crises da universidade. As universidades exerciam as funções, de um lado, com

a centralidade da universidade como produtora de alta cultura, e conhecimento científico. Por outro lado, com a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais utilitários visando a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do desenvolvimento capitalista. A sua incapacidade de lidar com essas questões, no entanto, a levou à crise de hegemonia.

A segunda crise de legitimidade foi provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma única instituição de saberes especializados, por um lado, e as exigências sociais e políticas de atender as demandas da democratização de acesso das minorias, do outro. Por fim, a crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia da universidade e a pressão crescente de critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (Santos, 2008).

Assim, segundo Santos (2008), temos a extensão universitária como o viés para superação dessas crises dentro das universidades. Seria a transição do conhecimento universitário, ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades, vistas como detentoras do conhecimento, pelo conhecimento pluriversitário: conhecimento contextual cujo princípio organizador da sua produção é pela aplicação que lhe pode ser dada e que ocorre extramuros da universidade.

Dessa maneira, precisamos construir uma universidade que enfrente as tensões políticas epistemológicas geradas pela concepção de uma teoria pedagógica única, neutra, da fragmentação curricular nos processos formativos. Assim, visamos uma universidade que redirecione e articule suas funções acadêmicas a partir da e na práxis (Imperatore, 2019).

Dessa forma, na UVA, a Resolução nº 16/2017 aprova o Regimento de Extensão Universitária, que estabelece normas de regulamentação, registro e avaliação das ações de Extensão no âmbito da UVA. A resolução aborda o conceito de extensão, conforme o FORPROEX (2012), em seu Art. 3º, que a concebe como um processo interdisciplinar e interação transformadora entre a universidade e sociedade e a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, como princípio constitucional.

Art. 3 Entende-se como Extensão Universitária o processo educativo, cultural, científico, interdisciplinar e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, mediado por alunos de graduação orientados por um mais professor, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2017, p. 02).

Nesse contexto, a UVA promoveu discussões por meio de fóruns para tratar da curricularização da extensão nos cursos de graduação. Os fóruns geraram uma série de

discussões que resultaram na Resolução nº 27/2018. Ela dispõe sobre a curricularização da extensão nos cursos de graduação da Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

Para Imperatore (2019), a extensão, atualmente, ocupa um lugar estratégico e privilegiado na missão institucional da universidade para a ruptura das fronteiras que separam a extensão das demais dimensões acadêmicas da universidade.

A Resolução nº 27/2018 apresenta no Art. 2º as normas para curricularização da extensão. Propõe a inserção de ações de extensão na formação do estudante como componente curricular obrigatório; assim, traz, no “Parágrafo único. As ações a que se refere o *caput* deste artigo devem corresponder a no mínimo 10% da carga horária total do curso de graduação” (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2018, p. 01).

Conforme o PNE (2014-2024) define, dentre suas estratégias, a integralização compreende, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares nos cursos de graduação, através de programas e projetos. A proposta de curricularização da extensão na UVA está em conformidade com o que é proposto pelo PNE (2014-2024) e a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Dessa forma, para a efetivação da implementação da curricularização da extensão na UVA, a Resolução nº 27/2018 no Art. 7 estabelece que o Projeto Pedagógico de Cursos (PPC) deverá incluir a extensão considerando as seguintes modalidades: I - Componente Curricular de Extensão - CCE e II - Atividade Curricular de Extensão - ACE (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2018).

O Componente Curricular de Extensão - CCE se caracteriza pela forma específica de ações de extensão e/ou definição de horas das ações de extensão na carga horária dos componentes curriculares, sejam disciplinas ou módulos previstos no PPC (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2018).

Com isso, cabe-nos chamar atenção para questões acerca do modo como está sendo implementada a curricularização, a fim de que não haja segregação de disciplinas. Para Kochhann (2019, p. 175), “É preciso tomar cuidado para não disciplinarizar a extensão, pois assim corre o risco de virar atividade de ensino e até mesmo engessado”. É exatamente o que estamos propondo ao pesquisar como foi definido o componente curricular da extensão no curso de pedagogia.

A atividade Curricular de Extensão - ACE compreende atividades resultantes das ações de extensão que, segundo a Resolução nº16/2027, são consideradas ações de extensão: programa, projeto, curso, evento e prestação de serviço. Essas ações de extensão precisam estar

ativas e devidamente cadastradas na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, e com as temáticas e carga horária total definidas no currículo de cada curso (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2017).

Compreendemos que a curricularização da extensão na UVA pode atender à duas modalidades: Componente Curricular de extensão e/ou Atividade Curricular de Extensão, desde que estejam previstas no Projeto Político do Curso.

A partir da curricularização, a extensão assume a concepção processual e crítica. Segundo Sousa (2000), com essa concepção processual, a extensão exerce a função do compromisso social da universidade com a consciência social articulada entre o ensino e a pesquisa. Assim, a concepção crítica está articulada ao ensino e a pesquisa, passando a integrar o currículo, tornando o ensino e a pesquisa comprometidos com a realidade.

5 METODOLOGIA

O pesquisador precisa delinear sua pesquisa para alcançar os propósitos que deseja. Esse delineamento tem a ver com as definições de perspectivas como base norteadora para a realização da pesquisa. Ademais, compreende os caminhos a serem seguidos para o desenvolvimento do conhecimento científico e as estratégias metodológicas a serem adotadas.

Desta forma, entendemos esta pesquisa se caracteriza dentro da perspectiva crítica, que seguem uma linha de pesquisa com abordagem qualitativa e assumem uma postura crítica da realidade. Esta perspectiva recusa, portanto, a neutralidade, visto que parte “[...] do princípio de que, se os valores estão presentes em qualquer investigação, então é indispensável indagar a quem estas servem a investigação, torna-se, assim, um ato político” (Alves-Mazzotti, 1996, p. 19). Nesse sentido, trabalhos desse tipo têm caráter de epistemologia subjetivista no sentido de que o processo de investigação é mediado pelos valores do pesquisador, classificada como dialógica e transformadora (Alves-Mazzotti, 1996).

Quanto à abordagem, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa. Podemos justificar a escolha por tal abordagem, concordando com Minayo (2008, p. 21), quando ela defende a ideia de que a pesquisa com abordagem qualitativa “[...]trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes[...]”. Assim, compreendemos que não é a quantificação que valida a pesquisa, mas, a possibilidade de trazer à tona as concepções e práticas para que possam ser compreendidas e discutidas.

Sobre o tipo de estudo que desenvolvemos, destacamos que este se caracteriza como pesquisa descritiva-exploratória. Segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva possibilita ao pesquisador obter maiores dados do objeto de estudo e dos participantes. Por sua vez, a pesquisa exploratória possibilita maior familiaridade com o objeto estudado, oportunizando o aprimoramento de ideias e flexibilidade no planejamento de suas ações por parte do pesquisador.

O contexto da pesquisa compreende o município de Sobral, Ceará, localizado a 243 quilômetros da capital Fortaleza, na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, no *Campus* Betânia, que situa a maioria dos cursos. Dentre eles, destacamos o curso de Pedagogia, *locus* central desta pesquisa.

A escolha do Curso de Licenciatura em Pedagogia se deve, primeiramente, pelo fato de a autora deste estudo ser egressa do referido curso. Outra motivação compreende o fato de o curso de Pedagogia ser um dos primeiros cursos de Licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú a apresentar a curricularização da extensão no projeto pedagógico de curso-

PPC.

Com a escolha do curso aqui focalizado, esperamos fortalecer as pesquisas no contexto da Região Nordeste, reconhecendo a relevância histórica, política e pedagógica que o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UVA representa para a região noroeste do interior do estado do Ceará, bem como para o processo de formação de professores da Educação Básica. No que tange à escolha do objeto de estudo, reiteramos que ainda são poucas as produções a seu respeito, segundo a base de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Com a intuito de viabilizar a realização esta pesquisa, contatamos a coordenação do Curso. Inicialmente, esse contato se deu via *e-mail*, com o objetivo de ter acesso há algumas informações do campo de estudo e sujeitos. Como não obtivemos retorno, nesse primeiro momento, foi feito o contato por telefone da coordenação, disponibilizado no site da instituição. Com isso, marcamos um momento de consentimento para o repasse das informações.

O Curso de Pedagogia é, atualmente, composto por 31 professores, sendo 26 efetivos e 5 temporários, com titulações distribuídas do seguinte modo: (04) Pós-doutores; (13) doutores; (07) mestres; (06) especialistas e (1) graduado. O corpo discente totaliza 612 estudantes matriculados no semestre 2023.1, sendo a maioria originários da escola pública (Coordenação do curso de pedagogia da UVA, 2023).

A partir disso, o critério para escolha dos participantes foi definido através da seguinte delimitação: ser professor efetivo e possuir formação em Pedagogia ou ter ministrado as disciplinas do núcleo de estudos prática integradora, procurando atender o objetivo de a pesquisa analisar a curricularização da extensão universitária do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Os participantes da pesquisa foram, assim, quatro docentes. Importante destacar que optamos, também, por incluir o coordenador atual e o último coordenador do curso por serem os responsáveis pela gestão das atividades acadêmicas do curso.

Tendo em vista isso, o projeto de pesquisa seguiu as orientações do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da UNESC, sendo submetido e aprovado através da Plataforma Brasil. Para informações referentes ao projeto no CEP, a consulta pode ser feita através do CAAE nº 75105423.3.0000.0119. Seguimos, portanto, as orientações da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que prevê normas para os procedimentos e atitudes das pesquisas em ciências humanas e sociais, estabelecendo o dever ético do pesquisador em preservar a identidade, a autonomia e a liberdade de expressão dos participantes.

Isso posto, esclarecemos que a coleta de dados foi realizada por meio da técnica de entrevista semiestruturada, pois permite a captação imediata da informação desejada. Essa

técnica de entrevista se caracteriza pela utilização de um roteiro previamente elaborado. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como características questionamentos básicos que são apoiados em teorias ou hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Os questionamentos fomentam novas hipóteses a partir das respostas dadas pelo entrevistado. Assim, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 157). Além disso, o pesquisador atua no processo de construção dos dados. Quanto ao roteiro da entrevista, destacamos que esse pode ser visto no Apêndice A.

O contato com os participantes da pesquisa foi feito, inicialmente, via *e-mail*, com o convite para participarem da pesquisa. Após o aceite de participação na pesquisa, foram agendados o dia e o horário para a coleta dos dados de acordo com a disponibilidade de cada participante. Na ocasião, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Anexo A), com os objetivos da pesquisa, autorização para as entrevistas serem gravadas com o uso de gravador, assegurando o anonimato do participante e o sigilo das respostas.

A análise dos dados foi através da técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 47), a análise de conteúdo é “enquanto método, um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A partir das leituras das transcrições das entrevistas, foi delineada a construção dos objetivos propostos na pesquisa.

A primeira fase dessa técnica de análise, segundo Bardin (2011), é a pré-análise, classificada como a fase de organizar, planejar quais são os documentos que serão analisados. Dessa forma, tem início a formulação de hipóteses. Na pré-análise desta pesquisa, foi realizado o tratamento dos dados a partir da organização do material, tais como a transcrição dos áudios obtidos nas entrevistas. Após a organização, foi realizada uma leitura flutuante com o intuito de obter as primeiras observações e várias leituras foram feitas, posteriormente, para que nenhuma informação fosse excluída.

Após a pré-análise, deu-se início a exploração do material, que compreende a segunda fase da análise de conteúdo, realizada adotando-se os seguintes procedimentos: a codificação que compreende a escolha de unidades de registro e a classificação em blocos que expressam determinadas categorias. As categorias foram relacionadas ao roteiro de entrevistas que foram elaboradas a partir das questões norteadoras e dos objetivos da pesquisa (Bardin, 2011). São quatro categorias: o perfil dos participantes; concepção de currículo e de extensão dos docentes e coordenadores do curso de Pedagogia; o processo de curricularização da extensão universitária a partir das concepções dos docentes e coordenadores do curso de

Pedagogia e concepções dos docentes e coordenadores acerca do processo de curricularização da extensão.

A terceira fase do processo de análise de conteúdo compreende o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. A partir dos resultados brutos, a pesquisadora procurou torná-los significativos e válidos. A inferência é um instrumento de indução feito com o roteiro de entrevista. Após a inferência, foi realizada a interpretação dos conceitos e proposições. Durante a interpretação dos dados, a pesquisadora manteve um olhar atento aos marcos teóricos que foram apontados nos resultados e discussões da pesquisa (Bardin, 2011). Por fim, foi feita a descrição dos resultados da coleta de dados para o delineamento das discussões e resultados da pesquisa proposta.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos para atender ao objetivo de analisar a curricularização da extensão universitária a partir das concepções dos docentes e coordenadores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Assim, os resultados estão organizados em 4 (quatro) categorias: a primeira apresenta o perfil dos participantes; a segunda, as concepções de currículo e extensão universitária dos docentes e coordenadores do curso de Pedagogia da UVA; a terceira, categoria aborda o processo de curricularização da extensão universitária a partir das concepções dos docentes e coordenadores do curso; a quarta, por sua vez, apresenta os resultados das concepções dos docentes e coordenadores acerca do processo de curricularização da extensão.

Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas, como mencionado no capítulo 5. Os participantes da pesquisa foram quatro docentes e dois coordenadores pedagógicos do curso de Pedagogia da UVA. Os participantes aceitaram participar da pesquisa por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo A). Por questões éticas, as identidades dos participantes não serão expostas, garantindo-lhes o anonimato. Para tanto, nomeamos os participantes com nomes fictícios a saber: Maria, Sara, Ana, João, José e Ruth.

6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, foram delimitados os seguintes critérios de participação: (a) ser professor efetivo. Essa delimitação justifica-se pelo vínculo de permanência nas atividades acadêmicas que os professores exercem na Universidade quando possuem essa estabilidade profissional; e (b) possuir formação em Pedagogia ou ter ministrado as disciplinas do núcleo de estudos prática integradora. Em relação à formação inicial, objetivamos saber a respeito do processo formativo desses professores durante a graduação. Quanto à experiência nas disciplinas do núcleo que compõem a curricularização, buscamos saber como foi a condução das atividades.

Ademais, optamos por incluir o atual e o último coordenador do curso de Pedagogia. O coordenador é também professor do curso e é responsável pela gestão das atividades acadêmicas; exerce uma função importante, pois faz a mediação dos fluxos entre a coordenação do curso e as pró-reitorias. Durante a realização das entrevistas com os participantes, foi possível evidenciar informações relevantes para compreender melhor o perfil de cada de um. Como apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

Nome	Situação	Tempo de experiência	Participa do NDE	Formação/Titulação	Participação em atividades de extensão na formação inicial
Maria	Efetivo 40h DE	29 anos	Sim	Biblioteconomia/Formação pedagógica/ Mestrado e Doutorado em Educação	Sim
Sara	Efetivo 40h DE	04 anos	Sim	Pedagogia Mestrado e Doutorado em Educação	Não
Ana	Efetivo 40h DE	25 anos	Sim	Pedagogia Mestrado e Doutorado em Educação Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular	Sim
João	Efetivo 40h DE	18 anos	Sim	Psicologia/ Filosofia /Mestrado em Sociologia Doutorado em Psicologia	Sim
José	Efetivo 40h DE	18 anos	Sim	Psicologia /Mestrado em Gestão/Doutorado em Educação e Psicologia	Sim
Ruth	Efetivo 40h DE	29 anos	Não	Biblioteconomia/ Formação Pedagógica Especializações em Pesquisa Social e Psicopedagogia	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Como pode ser observado no Quadro 2, os seis participantes são professores efetivos com dedicação exclusiva - DE na Universidade, ou seja, devem exercer os três pilares universitário ensino, pesquisa e extensão. Podem ocupar cargos de gestão, como José que está na coordenação pedagógica do curso, desde o semestre 2021.2, e Ruth que esteve na coordenação do curso, no período de 2017.2 a 2021.1. Importante ressaltar que foi nessa gestão que houve a implementação da curricularização da extensão na matriz curricular do curso, entrando em vigência no semestre 2018.2.

Em relação ao tempo de experiência na docência, dos seis participantes, cinco estão na Universidade há mais de 18 anos, enquanto Sara está há 04 anos, apenas. Os docentes que estão a mais tempo na instituição relataram que já ocuparam cargos de gestão, seja na gestão da coordenação do curso de Pedagogia ou nas pró-reitorias. Compreendemos que eles possuem várias experiências, vivências, conhecem bem a Universidade e o curso.

Quanto à participação no Núcleo Docente Estruturante - NDE, destacamos que o NDE é composto por professores que possuem atribuições de acompanhamento dos graduandos e egressos, bem como formulações de estratégias no curso e articulação com a sociedade na qual a instituição de ensino se insere. A Resolução 38/2015 da Universidade Estadual Vale do Acaraú estabelece a criação do Núcleo de Docente Estruturante - NDE nos cursos de graduação e prevê, no Art. 3º, que o NDE “tem por finalidade assessorar o colegiado do Curso em discussões que envolvam o acompanhamento e avaliação do PPC” (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2015, p. 02).

Dos seis participantes da pesquisa, cinco deles são membros do NDE do curso. Isso significa que estão de acordo com o PPC (2018, p. 25), ao determinar que “O NDE é constituído por no mínimo 05 (cinco) professores pertencentes ao corpo docente do curso, incluído o coordenador do curso e por pelo menos sessenta por cento (60%) dos membros com a titulação acadêmica de Mestre e/ou Doutor”. Todavia, podemos observar que, dos seis participantes entrevistados, apenas dois possuem graduação em Pedagogia. Esse dado gera uma preocupação, uma vez que o NDE tem a tarefa de acompanhar, ajustar e supervisionar o PPC. Como esses docentes não possuem formação inicial em Pedagogia, podem apresentar dificuldades nas decisões a serem tomadas sobre a compreensão da formação do pedagogo. Dentre as atribuições do NDE, as discussões sobre o currículo são essenciais para o andamento do curso que envolvem a matriz curricular, o processo formativo do desenvolvimento profissional e o perfil pretendido do egresso.

Nesse sentido, é destacada a relevância que o NDE representa para o curso de Pedagogia, conforme relatado por Sara “*a oportunidade de contribuir com o curso entendendo que ele é um órgão muito importante nos cursos com um todo*”. O NDE do curso desempenha um papel fundamental para a elaboração, acompanhamento, a avaliação e revisão do PPC para que este não seja apenas um documento burocrático. Dessa maneira, são os integrantes do NDE que definem e articulam junto ao colegiado as demandas no curso. É importante ressaltar que, no período em que foi realizada a revisão do PPC para inserção da curricularização da extensão, apenas João e Ruth eram membros do NDE. Isso significa que, na época, foram apenas esses dois docentes que participaram e contribuíram com as discussões sobre a implementação da inserção da extensão no currículo do curso.

Percebemos que os professores e coordenadores do Curso de Pedagogia possuem estabilidade profissional; fato esse de grande relevância para que as atividades acadêmicas sejam desenvolvidas de forma permanente e articuladas com o tripé universitário ensino,

pesquisa e extensão. Assim, são integrantes do NDE, os responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes ingressantes e egressos, bem como pela revisão constante do PPC.

6.1.2 Formação acadêmica e participação em atividades de extensão

Quanto à formação, destacamos que, dos seis entrevistados, apenas dois têm formação inicial em Pedagogia; quatro deles possuem formação inicial em outras áreas, porém, com mestrado e/ou doutorado em Educação; de modo mais específico, um tem mestrado em sociologia e doutorado em psicologia e apenas uma docente possui pós-graduação *lato sensu*.

Como apontado anteriormente, esse é um fato que chama a atenção para o curso de Licenciatura em Pedagogia da UVA, visto que a maioria dos docentes participantes da pesquisa não têm graduação em Pedagogia. Ocorre que cinco deles participam do NDE e são eles que definem as inúmeras demandas do PCC, sendo uma delas, o estabelecimento do perfil da formação do pedagogo. Diante disso, cabe indagar sobre como esses docentes, que são graduados em outras áreas, concebem os conhecimentos necessários para a docência e atuação do pedagogo nos espaços escolares e não escolares? Compreendemos que o perfil dos docentes que atuam no curso sem possuir formação em Pedagogia e que estão formando os futuros profissionais na área trata-se de um dos apontamentos que precisa ser discutido pelo colegiado do curso.

Quando se questiona sobre a participação em atividades de extensão na formação inicial com o intuito de saber a respeito das experiências que os participantes tiveram durante o processo formativo na graduação com ações extensionistas, dos seis participantes, apenas um não teve experiência com a extensão na graduação. A extensão universitária é uma dimensão relevante para a formação, pois proporciona vários momentos de aprendizados reflexivos e o compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes e a comunidade. Como aponta João “*eu diria até que a minha formação a extensão foi elemento preponderante*”. Essas experiências são fundamentais para a trajetória pessoal e profissional, sobretudo para os docentes que estão inseridos no contexto acadêmico para desenvolverem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Como destaca José:

Para mim... eu me sinto muito orgulhoso, tá certo, porque assim na realidade eu tive é uma inserção muito intensa, muito profunda na extensão. Então a minha formação acadêmica foi desde o começo, mergulhado, participando, engajado nessa agenda extensionista e foi muito importante para minha formação e algo que ainda hoje eu

trago no dia a dia dos meus trabalhos, das minhas andanças acadêmicas e profissionais esse reconhecimento da extensão.

De acordo com o FORPROEX (2012), as atividades de Extensão Universitária constituem subsídios relevantes para a formação do estudante, seja pela ampliação do universo de possibilidades de conhecimentos e experiências adquiridas durante o processo formativo, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam o desenvolvimento do estudante através das práticas extensionistas.

Como mencionado por Sara, que durante a formação inicial não teve nenhuma vivência com extensão, *“Na formação inicial não até porque eu nem ouvia falar de extensão. Eu terminei pedagogia na UVA. Eu sou das primeiras alunas eu fiz de 95 a 99. E naquele tempo não se falava em extensão universitária”*. Contudo, sabemos que a extensão universitária faz parte do tripé da Universidade e que as atividades de extensão devem ser desenvolvidas de forma articulada com o ensino e a pesquisa.

A UVA é uma instituição de educação superior que traz na sua própria história o fato de ser uma Universidade mais voltada para o ensino, dado o contexto regional de ofertar ensino aos estudantes que fazem o movimento pendular de ir e vir para a instituição assistir aulas e voltar aos seus municípios de origem. Assim, pela sua trajetória, bem como pelo contexto histórico da extensão nas Universidades brasileiras, a UVA apresenta, fragilidades e falta de reconhecimento das atividades extensionistas.

Desse modo, fica compreendido, na política da extensão do PDI, que *“a UVA tem como eixo central de sua atividade extensionista a aproximação e a distribuição do saber e do sentir acadêmico às comunidades onde está presente, pela comunicação de produtos educacionais vinculados aos seus cursos de graduação”* (UVA, 2018, p. 104-105). É expresso que a política de extensão ainda é vista como uma via de mão única de conhecimentos que são estendidos. Logo, para que haja práticas extensionistas emancipatórias, é preciso o desenvolvimento da extensão articulada com ensino e a pesquisa de forma dialogada com interação da Universidade com a comunidade. É preciso, sobretudo, romper com a concepção e com a prática de que extensão não é estender o conhecimento.

Sabemos que a extensão universitária tem uma função social importante para a formação inicial e para a própria Universidade, pois é por meio dela que os estudantes têm a oportunidade de interagir com a comunidade, compartilhando saberes de forma participativa em que todos os conhecimentos são valorizados, sejam eles saberes populares ou científicos.

Foi possível constatar que os docentes e coordenadores possuem pós-graduação *stricto sensu* que atendem aos requisitos para atuação na docência e no âmbito universitário,

pois, como já mencionado, apenas um deles tem especialização. Ademais, dos seis entrevistados, cinco tiveram, na graduação, oportunidades de desenvolver ações extensionistas. Esse fato é de grande importância para o fazer extensionista. Afinal, a extensão é reconhecida como uma dimensão acadêmica da universidade. Essas experiências impactam na concepção que eles têm sobre extensão, portanto, defendem, no fazer docente, o quanto as ações extensionistas são importantes para a formação inicial dos estudantes.

6.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EXTENSÃO DOS DOCENTES E COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

O currículo constitui-se como um elo articulador em torno do qual as atividades acadêmicas acontecem. A partir daí, surgem as relações de poder e identidade, tendo em vista que define significativamente a identidade do sujeito, as tensões e contradições presentes nas políticas educacionais. No contexto atual da educação, o currículo necessita ser pensado e desenvolvido para além dos conteúdos. A extensão universitária é, portanto, uma das funções que compõe as dimensões acadêmicas e, como tal, deve ser parte do processo formativo dos estudantes. Sua inserção nas atividades acadêmicas já deveria ser parte curricular das Universidades. Assim, a curricularização da extensão necessita ser discutida e problematizada, visando sua compreensão em um contexto amplo e complexo. Não basta, portanto, a sua simples inserção curricular nos cursos de graduação.

6.2.1 Conceito de Currículo

O conceito de currículo é complexo e pode ser compreendido de diversas formas, pois apresenta dimensões e concepções distintas. Seja como for, trata-se de um componente relevante para a elaboração da proposta do Projeto Pedagógico de Curso - PPC. A esse respeito, os entrevistados foram questionados a respeito do entendimento sobre o currículo. A compreensão apresentada por Sara e João é uma concepção alinhada à teoria tradicional de currículo que traz um conceito de sistematização, seleção de conteúdo e dos objetivos que visam alcançar para definir o tipo de sujeito que será formado. Nessa teoria, o currículo é visto como um conhecimento a ser adquirido que influenciará diretamente na identidade do sujeito. Ou seja, essa concepção implica em uma operação de poder que o currículo tem. Como destacam:

Sara: É um documento de identidade [...] o que ele pretende o que ele quer construir, o que ele pretende formar. De pensamento, de visão, de jeito de ser, de reflexões o que é que vai ali aparecer naquele currículo para que eu chegue ao perfil de um profissional digamos no curso de licenciatura, a gente vai formar um professor. Mas o que é que eu pretendo o que é que é importante que tenha nele para formar essa identidade.

João: É uma estratégia de organização de uma terminada formação, seja curta, média e longa, seja de graduação, de pós-graduação lato ou stricto sensu. Então toda uma estratégia de saberes. Que se organizam para contribuir para uma formação[...] como sendo uma estratégia planejadora que norteia todo o processo de formação.

Nessa visão, o conceito de currículo foi se constituindo como uma seleção e organização de conteúdo a serem seguidos pelas instituições de ensino, exercendo um papel decisivo de ordenar quais são os conteúdos a serem ensinados, com um poder regulador da prática didática, apresentando suas intencionalidades. O currículo tem um papel fundamental para a formação dos sujeitos. No entanto, é preciso conceber o currículo e o conhecimento de forma articulada e integrada, rompendo com a ideia de currículo fechado. Desta forma, pensar num currículo que rompa essa lógica disciplinar é abrir espaço para outras atividades como a extensão e a pesquisa, que são contempladas visando uma formação que articule conhecimentos de forma indissociável.

Nesse viés, notamos que o formato de currículo prescritivo não tem dado conta das demandas que os estudantes trazem para dentro das instituições de ensino superior, que são, por exemplo, questões identitárias de autoafirmação como sujeito, ou seja, questões como a formação da própria identidade. O currículo, atualmente, passa por tais questões, pois precisa atender às demandas contemporâneas. As instituições de ensino superior se constituem como espaços plurais, diversos e, geralmente, a maioria dessas instituições ainda não compreendeu os interesses e desejos dos estudantes.

Para tanto, o currículo precisa ser visto para além da matriz curricular, desenvolvido nos diversos lugares da Universidade e não somente a partir dos conteúdos programáticos. O currículo deve, portanto, ser flexível, construído cotidianamente nas instituições junto dos pares que fazem parte desses espaços, mobilizando todos os conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. De acordo com os entrevistados:

Maria: É formado não só pela questão porque às vezes quando se pensa em currículo se pensa inicialmente em disciplinas, mas currículo é todo um conceito de visão de mundo, de perspectiva, de que tipo de sujeito você quer formar. Que você objetiva. Que opções que você faz. Então tudo isso é que compõe o currículo. Que não existe um currículo neutro.

José: Eu entendo como algo vivo, não é só aquilo que tá formalmente explicitado no papel, mas é isso também, tá certo e assim entendo que currículo compreende tudo que se desenrola no dia a dia na vida acadêmica, é vai desde fato do projeto

pedagógico do curso, né, assim, o que tá posto como anunciado como missão, visão, valores, os programas, as ementas isso é o currículo, mas o currículo é também assim o dia a dia, é a rotina, são os processos, as decisões que são desencadeadas no dia a dia da vida do curso.

Ana: O currículo hoje dentro da concepção contemporânea considerando a sociedade contemporânea que nós temos o currículo ele é um campo cultural em disputa, em movimento, porque está sempre em negociação porque se tá em movimento essas forças eles estão se buscando se alocar e realocar nesse movimento então são forças que ficam se negociando.

Ruth: É como se ele fosse a carta magna é do curso ele vai estar todo organizado com as disciplinas, com os componentes que vão proporcionar a formação é dos nossos alunos, futuros profissionais, mas essa organização eu acho que ela deve ser conversada com o grupo que vai... quem vai desenvolver esse currículo, então por exemplo. O currículo não deve ser só imposto pela coordenação do curso. Ele deve ser trabalhado junto com os alunos.

Conforme as respostas dos entrevistados, a concepção de currículo não está estabelecida apenas com a transmissão de objetivos e conhecimentos, pois é nele que se produzem e criam significados sociais. Logo, essa construção deve ocorrer de forma democrática e participativa. Trata-se de significados em disputa, significados impostos, mas que são contestados, por isso, precisa-se concebê-lo como uma política cultural (Silva, 2011).

Nesse sentido, os entrevistados apresentam distintas concepções sobre o currículo. Sara e João, por exemplo, trazem a ideia de ser uma sistematização de conteúdo a serem seguidos, objetivando uma formação. Nessa linha, eles apresentam, ainda, uma concepção de transmissão dos conhecimentos a serem adquiridos de forma arbitrária e vertical. Trata-se de uma compreensão relacionada à concepção de educação bancária, na qual, como definiu Freire (2011), os estudantes são vistos como recipientes em que serão depositados os conhecimentos sem nenhuma participação na construção da aprendizagem.

Os demais entrevistados apresentam uma concepção de currículo amparada na teoria crítica e pós-crítica. Aqui, o currículo é realizado para além da sala de aula, com maior flexibilidade, valorizando os conhecimentos produzidos nos outros espaços institucionais como uma política cultural e dos estudos culturais. Concordamos com essa concepção de currículo, pois acreditamos que seja o caminho para desenvolver a extensão. Desse modo, o currículo é desenvolvido de forma integrada, interdisciplinar com os sujeitos da aprendizagem participando ativamente da construção dos conhecimentos e saberes.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto como um componente que traz para dentro das instituições de educação os saberes e aprendizagens construídas nas diversas formas e maneiras de ver e sentir o mundo para além da sala de aula, nas relações entre os pares e como se aplica esses conhecimentos nas práticas do dia a dia. Diante disso, é preciso compreender o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação.

Desse modo, a extensão universitária é uma dimensão acadêmica com esse potencial, mas que precisa ser compreendida e desenvolvida a partir do conceito de currículo como uma política cultural e dos estudos culturais. Para a política cultural, o currículo envolve os espaços onde se constroem e se produz significados, valores sociais e culturais. Além disso, os estudos culturais concebem o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade, construídos nas relações para além dos espaços institucionais; a extensão é, portanto, uma dimensão que proporciona a efetivação desse currículo.

Nesse contexto, entendemos que a extensão universitária, articulada como uma via de mão dupla que faz o percurso entre Universidade e comunidade, apresenta várias possibilidades de desenvolver o currículo como um campo cultural, em que as questões de identidade se fazem presentes e se tornam fortalecidas.

6.2.2 Concepção de Extensão Universitária

A extensão universitária é uma das funções que compõem o tripé acadêmico. Historicamente, ocupou um lugar secundarizado entre as atividades acadêmicas, ora vista como assistencialismo, ora como prestação de serviço. Apresentou um avanço expressivo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/1996 e com o Plano Nacional de Educação - PNE, com a Lei nº 13.005/2014; mas, esse avanço pode ser considerado mais como uma institucionalização da extensão nos documentos regulatórios.

A extensão, atualmente, é definida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político com articulação indissociável com o ensino e a pesquisa. A extensão deve ser assim uma via de mão dupla entre a Universidade e a sociedade, que viabiliza a construção de saberes populares e acadêmicos e possibilita transformação social que proporciona contribuições para a formação pessoal e profissional.

Em relação ao que entendem por extensão universitária, os participantes da presente pesquisa a relacionam ao conceito de interação entre Universidade e sociedade, por meio do qual se promove uma comunicação que modifica não apenas a Universidade, mas também o entorno, junto aos setores sociais com os quais ela dialoga, em conjunto com as diretrizes pactuadas pelo FORPROEX (2012).

Maria: É um pilar importante na universidade. É um elemento potencializador dentro da universidade. Para se desenvolver a inovação pedagógica tem que ser esse elo articulador entre o ensino e a pesquisa.

Sara: Ações que a universidade vai realizar para a sociedade. Então essas ações elas são ações de compartilhar conhecimentos, conhecimentos científicos.

Ruth: Ela é ação principal da universidade. Principalmente da universidade pública, né. Porque a universidade pública ela existe porque existe o apoio da sociedade e a maior parte dessa sociedade ela não participa da universidade.

João: Todo o processo de cooperação da universidade com segmentos externos a ela.

Ana: A compreensão de que a extensão é estender o conhecimento da universidade para fora essa compreensão também já está ultrapassada, porque não é só uma extensão desses conhecimentos para fora estender somente, é uma relação dialógica.

José: Momento em que aluno em formação ele é desafiado a ampliar o seu horizonte, é formativo, é interagindo com situações da vida real, tá certo, de que muitas vezes pode acontecer fora do espaço interno da universidade em que ele tem a oportunidade de confrontar teoria com a prática.

Enxergar a Extensão como forma de interação entre Universidade e sociedade, demonstra que os entrevistados têm uma compreensão e consciência do lugar que ela ocupa, para que seja cumprida a função social da Universidade. Assim, a compreensão dos participantes da pesquisa está alinhada ao conceito definido pelo FORPROEX (2012), sobre o princípio constitucional da indissociabilidade que promove a interação transformadora entre Universidade e sociedade. Ademais, a diretriz indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão reafirma a extensão como um processo acadêmico, colocando o estudante como um sujeito participativo na construção e compartilhamento de saberes populares.

De acordo com o FORPROEX (2012, p. 30), na diretriz interação dialógica: “não se trata mais de estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas sim de produzir, em interação com a sociedade, um novo conhecimento. Trata-se, de uma aprendizagem que contribua para superação da exclusão e desigualdades sociais, para construção de uma sociedade democrática e justa. Essa visão pressupõe uma ação de mão dupla da universidade para sociedade, para que todos participem da ação extensionista e contribuam com a produção de conhecimentos de forma dialógica.

Para Gadotti (2017, p. 04), “A Extensão realiza, por excelência, o sentido da Universidade, já que tem uma função integradora e articuladora da vida universitária como um todo”. Dessa forma, a Universidade deve estar aberta à construção de novas metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, valorizando a contribuição dos saberes populares.

A extensão universitária é uma dimensão do tripé universitário que promove a interação entre Universidade e sociedade, possibilitando a construção e o compartilhamento de saberes da e com comunidade com os conhecimentos produzidos na acadêmica, que oportuniza várias experiências para os estudantes, docentes e comunidade. Esses conhecimentos são

colocados em prática na atuação profissional e pessoal de forma humanizada e ética. Para isso, é necessário saber respeitar e escutar, bem como agir de forma ativa e participativa nas tomadas de decisões.

Nesse contexto, os docentes e coordenadores do curso de Pedagogia concebem a extensão como um elo articulador entre o ensino e a pesquisa. Assim, a extensão favorece inúmeras aprendizagens entre a interação da Universidade com a sociedade em que os conhecimentos construídos no âmbito universitário ultrapassam os muros da Universidade.

6.2.3 O significado de curricularizar a extensão

Curricularizar a extensão significa conceber o processo de ensino aprendizagem de maneira a superar a fragmentação, a transferência de conhecimentos, a visão disciplinar e conteudista de currículo, configurando a aprendizagem por meio da interlocução dialógica entre Universidade e comunidade a partir da contextualização da teoria articulada na e pela prática. É isso o que se propõe com a curricularização da extensão: uma aprendizagem integral e integradora pela indissociabilidade entre ensino e a pesquisa. A partir desse viés, a inserção curricular da extensão pode abrir inúmeras possibilidades para a efetivação da indissociabilidade entre o tripé acadêmico da Universidade.

Dessa forma, a Lei 13.005/2014, o PNE (2014-2024), estratégia 12.7 determinam que todas as universidades brasileiras deverão, “assegurar no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, p. 74). Para tanto, é preciso entender que a curricularização da extensão não se resume apenas à implementação da integralização dos 10% do total de créditos curriculares, estabelecidos para os cursos de graduação, como forma de atender ao que está sendo exigido pela legislação. Primeiramente, é preciso compreender que o conceito de curricularização é complexo e diverso. É preciso entender que curricularizar a extensão não pode significar somente disciplinarizar a extensão em formato de disciplinas, programas ou projetos.

Assim, ficam estabelecidas as “Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira que regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos [...]” (Brasil, 2018, p. 01). Com a curricularização, a extensão passa a ser um componente curricular obrigatório nas matrizes dos cursos de graduação que, ao final do curso, deverá constar no histórico escolar do estudante como atividades de ações de extensão que foram desenvolvidas durante o processo formativo.

Assim, devem integrar os currículos ações extensionistas que possam promover o diálogo entre os saberes e os conhecimentos produzidos na Universidade com as questões da sociedade. A partir dessa óptica, perguntamos aos entrevistados da presente pesquisa qual é significado de curricularizar a extensão.

Maria: Questão da curricularização ou seja, curricularizar a extensão, não é simplesmente acrescentar 10% dessa carga horária, né. Não é um aumento de disciplinas, né, mas uma oportunidade de que efetivamente se possa trabalhar. Visando principalmente fortalecer a formação do aluno.

Sara: Significa que a extensão ela vai ter lugar definido no currículo e vai ter os momentos que na formação acadêmica o estudante vai desenvolver ações extensionistas na formação dele não vai ser mais como era antes, quando existia, quando existia passou a existir como um apêndice.

Ana: Então a curricularização da extensão que ela significa do ponto de vista operacional, significa que ações de extensão que antes eram voluntárias, né. Não eram obrigatórias elas passam ser obrigatórias a contar carga horária dentro do currículo [...]”.

João: Eu entendo que a curricularização da extensão é uma tentativa de trazer essa discussão da extensão para dentro da formação dos futuros profissionais, de certo modo favorecendo desde cedo a inserção desses profissionais nas atividades de extensão e isso é muito importante.

José: É um movimento nos cursos de graduação a superarem essa dicotomia né, ou essa fragilização, é muito um esforço de dar mais visibilidade a extensão e ao mesmo tempo de garantir que a extensão, ela ocupe um espaço dentro do currículo que seja mais visibilizado.

Verificamos que os entrevistados entendem que, com a curricularização, a extensão passará a ser reconhecida como uma atividade acadêmica, deixando de ser secundarizada, passando a ter uma relevância no processo de ensino aprendizagem como uma atividade do componente curricular. Assim, os estudantes desenvolverão, na graduação, diversas oportunidades para o desenvolvimento profissional, como a aproximação com os campos de atuação profissional. Essa visão está alinhada ao que é proposto na Resolução 27/2018 da UVA, para a qual a curricularização significa a inserção de ações de extensão na formação do estudante como componente curricular obrigatório.

Com a curricularização, a extensão passa a ser um componente importante para a formação dos estudantes, pois, durante a graduação, eles deveram desenvolver ações extensionistas durante todo o processo formativo. Com isso, esses estudantes aprenderão a articular teoria e prática de forma indissociável com ensino e a pesquisa. Acreditamos que com essa formação, os estudantes serão profissionais mais participativos, que saberão resolver as situações problemas de forma compartilhada e flexível. No entanto, sabemos que curricularizar a extensão é complexo e depende do entendimento sobre o que é extensão e currículo, a fim de

não fragmentar ainda mais os conhecimentos ou reforçar a ideia pré-concebida de que extensão é estender o conhecimento por meio de programas, projetos ou disciplinas com perspectivas de prestação de serviço ou assistencialismo.

Já Ruth afirma: *“eu fiquei com o pé atrás dessa curricularização. Quando ela vem como parte do currículo ela quebra porque o aluno não tem a oportunidade de escolher de desenvolver essa atividade de extensão. O aluno é obrigado a fazer a prática de extensão”*. No entanto, discorda da curricularização da extensão porque passa a ser um componente curricular obrigatório e defende que a extensão deve ser uma atividade da qual o estudante possa optar por participar, caso possua afinidade.

Com a curricularização, a extensão passa a ser ressignificada como um processo de aprendizagem que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, passando a configurar os conhecimentos de modo a transformar a ação educativa a partir de contextos articulados entre teoria e prática na e pela práxis. Para Gadotti (2017), o princípio de integralidade é essencial na extensão e a conexão do tripé universitário. Para isso, a curricularização apresenta-se como uma possibilidade de promover essa integração para que a educação seja integral.

Percebemos que a maioria dos entrevistados é a favor da inserção da extensão, pois acreditam que esta ocupará uma posição no currículo, passando a ser uma atividade acadêmica, que o estudante terá a possibilidade de realizar durante toda formação, como uma forma de superação da fragmentação dos conhecimentos. Assim, as ações extensionistas terão mais visibilidades no âmbito acadêmico e promoverão uma formação articulada com o ensino e a pesquisa.

6.3 O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

O processo de curricularização da extensão universitária, no curso de Pedagogia da UVA, se deu em meados de 2018. O intuito foi atender à legislação da Resolução nº 07/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/204, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências. Esse processo atende, também, a Resolução nº 27/2018, que dispõe sobre a curricularização da extensão nos cursos de graduação da UVA.

Neste contexto, a Resolução nº 27/2018 no Art.1º, “Normatizar e estabelecer, por meio desta Resolução, os procedimentos pedagógicos e administrativos para a inclusão das

Ações de Extensão nos currículos dos cursos de graduação no âmbito da Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA” (UVA, 2018, p.01). O curso de Pedagogia dessa Universidade apresenta a finalidade de atender às resoluções fazendo a revisão do PPC para a inserção da curricular da extensão. A matriz curricular com a inserção da extensão entrou em vigor no semestre 2018.2.

Assim, a intenção foi descrever o processo de curricularização da extensão universitária no curso de Pedagogia da UVA. Para entender o processo é necessário apresentar a forma como o currículo está definido na matriz curricular de 2018 do curso. Estão organizados em três Núcleos, a saber: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Núcleo de Estudos e Práticas Integradoras (PPC, 2018). A inserção da extensão no curso de Pedagogia encontra-se no Núcleo de Estudos e Práticas Integradoras. Segundo o PPC (2018), esse núcleo tem como finalidade possibilitar aos estudantes práticas de ações de extensão sob a orientação dos docentes do curso.

De acordo com a Resolução 27/2018, para fins de curricularização, o PPC deveria incluir a extensão levando em conta as seguintes modalidades: I - Componente Curricular de Extensão - CCE e II - Atividade Curricular de Extensão - ACE (UVA, 2018). As disciplinas do Núcleo de Estudos e Práticas Integradoras no curso de Pedagogia são as disciplinas de extensão inseridas como componente curricular obrigatório na matriz curricular do curso.

O Componente Curricular de Extensão - CCE é desenvolvido nos eixos de forma coletiva e integrada entre as disciplinas dos respectivos eixos e da disciplina de Prática Integradora do primeiro ao oitavo semestre, totalizando carga horária de 320 horas distribuídas em oito disciplinas, com carga horária de 40 horas para cada disciplina. Por Atividade Curricular de Extensão, entendemos as ações de extensão cadastradas na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEX da UVA, com 20 horas, no último semestre dos nove semestres, totalizando 340 horas de ações de extensão.

6.3.1 A construção da proposta de curricularização da extensão no Curso de Pedagogia

A inserção da extensão no curso de Pedagogia encontra-se situada no Núcleo de Estudos e Práticas integradoras, conforme exposto no PCC de 2018. Os entrevistados fazem apontamentos muito importantes sobre como se deu a construção da proposta pedagógica para inserção da extensão. Uma delas é que a extensão, na matriz curricular, se tornou disciplina, mas que há uma falta de compreensão por parte do colegiado do curso a respeito da finalidade da inserção da extensão no currículo. Destacam, também, que houve uma preocupação em

atender à legislação, e, principalmente, que o corpo docente do curso não tem clareza sobre o que seja extensão universitária. Isso, talvez, justifique o fato de eles não se envolverem com as atividades extensionistas.

Maria: Questões que colocava era que como se estava curricularizando não estava se curricularizando, estava se disciplinarizando que tem uma diferença muito grande não é transformar esse 10% em disciplinas.

Sara: A curricularização no curso de pedagogia ainda é um grande desafio. Movimento que eu posso dizer ainda muito tímido. Muito tímido porque são poucos professores que vestem, que acreditam na extensão universitária

Ana: Observei e não era uma exclusividade só do meu curso a grande maioria dos cursos da universidade também estavam na mesma situação não compreendeu o que é extensão. Há uma confusão dos professores de que extensão é pesquisa por exemplo, ou eles entendem a extensão como uma assistência que é chegar lá levar um conhecimento para assistir a sociedade ou é uma pesquisa que é ir lá e tentar investigar alguma coisa numa comunidade. A curricularização virou a disciplinarização da extensão.

João: [...] pela legislação em vigor que ela começa a exigir mais das universidades, dos cursos de licenciatura, especialmente aqui no curso de pedagogia que tenha uma presença maior da extensão.

Ruth: Na pedagogia a gente precisava em 2018 já precisava ter a curricularização no nosso projeto para ser encaminhado para o Conselho de Educação. Então a gente decidiu a fazer no formata que está hoje. É ter disciplinas.

José: Antes a curricularização já estava mais ou menos contemplada mais não a gente sentiu... a gente não conseguiu muito sucesso no jeito que tava posto, tá certo, tava lá como práticas integradoras.

Diante das manifestações expressas, nos chamou bastante atenção a fala de José, ao relatar que, no modo como está posta, a curricularização não está sendo algo positivo. Isso pode levar a pensar que na forma como foi realizado o processo não houve discussões, formação com o colegiado para saber qual é o entendimento que eles têm sobre extensão e a curricularização. Com isso, fica evidente que o processo foi elaborado para atender o que está estabelecido nas resoluções do Ministério da Educação. Para Imperatore (2019, p. 170), “houve uma “curricularização compulsória”, ou seja, inserir a integralização da extensão conforme a exigência da legislação”.

Curricularizar a extensão apenas para atender à legislação pode ocasionar uma série de problemas na elaboração do PCC, pois haverá apenas uma preocupação com a inserção da extensão e creditação, o que poderá trazer consequências para a realização das ações de extensionistas. Antes de iniciar a elaboração da proposta, é necessário identificar qual é a compreensão do que os colegiados de professores possuem sobre o conceito de extensão e quais são as práticas extensionistas e experiências que eles têm com a extensão. Assim, evita-se a

inserção da extensão sem uma discussão de como serão desenvolvidas as ações extensionistas, sobre como serão as formas de avaliação, e sobre como os docentes deverão conduzir as ações extensionistas.

Sabemos que, historicamente, a extensão sempre foi secundarizada nas atividades acadêmicas e que poucos são os docentes que envolvem-se em extensão nas Universidades. Como já foi apontado, a curricularização da extensão não deve transformar a extensão em disciplinas. Essa concepção de disciplinarizar a extensão é totalmente contra a proposta de extensão defendida por Freire (2013), isto é, a educação tem que ser uma prática libertadora e não uma domesticação.

Desta forma, o processo de curricularização da extensão no curso de Pedagogia aconteceu mediante uma exigência para cumprir requisitos legais, no caso, o envio do PPC ao Conselho Estadual de Educação, em 2018, visando o reconhecimento do curso já com a proposta da inserção curricular da extensão. No entanto, são poucos os docentes do curso que compreenderam a proposta da curricularização no curso e que também estão envolvidos com as atividades de extensão. Para Dalmolin, Vieira e Bertolin (2019), a inclusão da extensão dentro do formato curricular tradicional poderá ser mais um apêndice visando atender as exigências da legislação, correndo-se o risco de destruir a potência que a extensão possui, de sua dialogicidade e capacidades de captar distintas realidades.

Observamos pelos relatos dos entrevistados que há uma fragilidade no formato com que a extensão está inserida no currículo. Isso se dá, sobretudo, pela falta de conhecimento do colegiado sobre extensão, visto que eles não possuem experiências extensionistas. Além disso, parecem pouco dispostos a buscarem desenvolver ações extensionistas.

Percebemos que isso pode gerar descrédito quanto à curricularização por parte dos docentes do colegiado e estudantes; dificultando, assim, o conhecimento sobre o potencial e o papel que extensão possui para a formação. Desse modo, as ações de extensão podem, novamente, passar a serem vistas como prestação serviço ou assistencialismo, sendo executadas de qualquer jeito, visto que passaram a ser um componente curricular obrigatório.

6.3.2 As principais dificuldades/limitações para as atividades de extensão

Historicamente, a extensão apresenta desafios em relação ao desenvolvimento das ações. As dificuldades para realizar as práticas extensionistas estão relacionadas a problemas de diversas ordens, como o não reconhecimento da extensão como uma atividade acadêmica; a desvalorização do fazer extensionista; o corpo docente sem formação com práticas de extensão;

e a falta de valorização no currículo. A isso, podemos acrescentar os escassos recursos de financiamentos públicos para os programas e projetos de extensão no âmbito universitário.

Assim, perguntamos aos entrevistados da presente pesquisa sobre as principais dificuldades para realizar as atividades de extensão no curso. Dentre as muitas problemáticas sinalizadas, destacamos a pulverização da extensão durante sua integralização na matriz curricular, ficando fracionada em disciplina com carga horária incompatível para realizar ações extensionistas. Destaque também pode ser dado à falta de plano estratégico e de financiamento dos recursos, bem como à especificação de quais atividades seriam desenvolvidas. Outro fator problemático refere-se ao perfil dos estudantes que vêm para a instituição assistir as aulas e não permanecem, em outros momentos, dentro da universidade, para a realização de atividades no contraturno, por exemplo.

Maria: O tempo o componente de extensão com 40 horas isso não é concebível para quem sabe o que é extensão. Então era a própria organização do componente na matriz do curso foi uma das principais dificuldades.

Sara: Pronto, as dificuldades a primeira que eu gostaria de destacar foi não sentir a extensão universitária como prioridade no curso. É uma dificuldade a extensão universitária não era vista como uma prioridade.

Ana: Ausência da compreensão de extensão, segunda coisa poucos são os professores que são envolvidos com extensão, terceira questão é você disciplinarizar, em fragmentar demais em pouca carga horária a falta de um planejamento integrado da extensão.

João: Eu acho que a principal dificuldade tem a ver como o próprio lugar da extensão na UVA. Então o maior obstáculo que eu vejo mesmo é a ideia de extensão da universidade não existe isso como um propósito.

José: No caso aqui da UVA em particular acho que uma outra variável é porque nós temos muitos alunos que são de fora da universidade em torno de 65% a 70% do aluno ele é de fora.

Ruth: As dificuldades é porque falta de apoio financeiro da universidade como a nossa universidade é uma universidade pública então nossos alunos são alunos também tem dificuldade financeira.

Como já mencionado, a política de extensão da UVA ainda não apresenta uma visão unilateral, de estender o conhecimento, bem como no PDI, PPI e PCC do curso. Esses documentos não fazem nenhuma menção sobre como seria desenvolvida a política de implementação da curricularização da extensão nos cursos de graduação da UVA. Tratando, especificamente, o PPC da Pedagogia, destacamos que esse não apresenta quais foram as ações adotadas no curso para este processo. Isto denota que falta um planejamento tanto institucional como do próprio curso.

No que se refere aos desafios de implementação das atividades de extensão a partir da curricularização, podemos compreender que ficou evidente, a partir das falas dos entrevistados, que as dificuldades são diversas, a exemplo da falta de reconhecimento por parte dos docentes a respeito do potencial que a extensão possui no processo formativo, o que gera falta de envolvimento deles com as ações extensionistas; o formato como a extensão se encontra na matriz curricular como disciplina; a ausência de incentivo e recursos de financiamento como bolsas, materiais para as atividades; e o perfil dos estudantes que frequentarem a universidade somente para as atividades de ensino. Esse último fator dificulta mais ainda o envolvimento desses estudantes com as ações extensionistas que, geralmente, acontecem no período do contraturno das aulas. Assim, fica fragilizado o potencial que a extensão tem para a formação dos estudantes.

As limitações para a implementação da curricularização da extensão são diversas; isso pode trazer consequências para a compreensão dos estudantes sobre o potencial que a extensão possui para a formação inicial, bem como para o desenvolvimento das aprendizagens, do diálogo, da pesquisa-ação, que são atividades que devem ser realizadas nas ações extensionistas. Ocorre que, o formato a partir do qual a extensão foi inserida na matriz curricular do curso pode não permitir a realização dessas atividades, pois estão como disciplinas que talvez não tenham uma continuidade das ações. Afinal, a cada semestre corre-se o risco de um determinado docente não dar seguimento às ações anteriores. Assim, observamos que não há um planejamento a respeito de como devem ocorrer as ações extensionistas.

Esses apontamentos são bastante relevantes para se questionar como essas atividades são realizados no curso diante de tantos desafios, principalmente quando o colegiado de professores não se compromete e colabora com as atividades. Além disso, há a falta de recursos financeiros para aquisição de materiais, e, principalmente, um planejamento e operacionalização dessas atividades.

6.3.3 Estratégias adotadas para a implementação da curricularização da extensão

Além da publicação da Resolução nº 27/2018, que dispõe sobre a curricularização da extensão nos cursos de graduação da UVA e da Resolução nº 7/2018, foram estabelecidas as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira, para todas as Instituições de Educação Superior. Como já ressaltado, não foi identificado nenhum outro documento, como PDI e PPI, que façam alguma referência acerca de como seria a implementação da curricularização da extensão. Ademais, o PPC de Pedagogia não faz apontamentos de quais

estratégias foram elencadas para a implementação. O que consta no PPC, em relação à inserção da extensão, é que ela faz parte do Núcleo de Estudos das Práticas Integradoras, com carga horária de 340 horas distribuídas em nove semestres, sendo oito com disciplinas de 40 horas e o último semestre com uma disciplina com 20 horas.

Nesse contexto, não são descritas, no PPC, quais foram as estratégias que o NDE, junto ao colegiado de professores do Curso, realizou para estabelecer a implementação da inserção da extensão na matriz curricular. Não há registros, no PCC, sobre se houve discussões, estudos e participação dos docentes e discentes do curso para definir a curricularização.

De acordo com a Resolução 27/2018 da UVA, a inserção da extensão está dívida em duas modalidades: I Componente Curricular de Extensão - CCE; e III Atividade Curricular de Extensão - ACE. “o componente CCE desenvolvido nos eixos de forma coletiva e integrada entre as disciplinas, com uma carga horária total de 320 horas, e as ações de extensão cadastradas na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UVA, as ACEs, com carga horária total de 20 horas” (PPC, 2018, p. 47). Não fica claro como essas atividades são realizadas e a forma de avaliação para cada atividade.

Os entrevistados desta pesquisa relataram que foi criado um GT- Grupo de Trabalho sobre a curricularização, articulado entre a PROGRAD - Pró-Reitoria de Ensino e Graduação e a Pró-Reitoria de Extensão. Tal fato demonstra que faltaram organização e planejamento institucional para dá suporte aos Cursos nesse processo. Como já mencionado, o que houve, na verdade, foi uma preocupação por parte, principalmente do curso de Pedagogia, em atender às resoluções de implementação da curricularização.

Maria: A pró-reitoria de extensão, ela criou um grupo de trabalho. E a pedagogia já estava discutindo inclusive assim a gente nem fez esse encontro com a pedagogia porque já disseram que tava curricularizado. Pedagogia foi um dos primeiros cursos.

Ana: Primeiro criar de GT de trabalho, o grupo de trabalho para assessorar os cursos, né sobre a curricularização levando informações traduzindo a legislação, levando possibilidades de operacionalização da implementação da curricularização tirar dúvidas, então a primeira ação foi criar o GT, a segunda ação foi fazer seminários a pró reitoria de extensão ela fez vários encontros nesses encontros ela trouxe esse debate trazendo pessoas para falar de outras experiências, a terceira ação foi criar aí né o evento para os alunos poderem publicar suas experiências de extensão isso já existia ele vem com mais força então assim para que realmente os alunos possam disseminar suas experiências de extensão

João: Aqui no nosso caso específico do curso de pedagogia a estratégia foi acrescentar as disciplinas de práticas integradoras.

José: Não teve muito estratégia não sabe. É algo que tanto a PROGRAD como a própria pró-reitoria de extensão precisam de fato encaminhar melhor essa discussão porque acho que não há muita clareza de muitos estudantes e de muitos docentes sobre esse componente da extensão.

Ruth: Na verdade, acho que não, porque assim em relação a instituição o que eles fizeram foram estabelecer uma portaria, né. Identificando o que era extensão e o que era atividade complementar. Foi somente isso para a implementação. Então institucionalmente, a gente não teve né um apoio para desenvolver as atividades todas mesmo o professor que teve que estudar, pensar e fazer as estratégias para poder dar certo porque senão não ocorria é o componente.

Quanto às estratégias para a implementação da curricularização, constatamos a dificuldade que a maioria das instituições de educação superior vem enfrentando. No caso da UVA, percebemos que a instituição não teve a preocupação de orientar, de forma efetiva, como os seus Cursos fariam a integralização da extensão, com base na Resolução 27/2018. Essa postura tornou o processo ainda mais complexo.

Fica explícito nos relatos dos entrevistados que o curso de Pedagogia tinha uma demanda a ser atendida, isto é, fazer a implementação. O curso de Pedagogia, segundo os entrevistados, foi um dos primeiros cursos a fazer a inserção da extensão na matriz curricular e fez em forma de disciplinas.

No entanto, constatamos que não houve uma organização e planejamento com discussões junto ao NDE, ao colegiado de docentes e aos estudantes sobre a curricularização da extensão. Havia, na verdade, uma demanda para ser cumprida referente à inserção da extensão. Diante disso, a decisão tomada pelo NDE foi inserir a extensão em disciplina no Núcleo de Estudos e Prática Integradora, até porque havia uma necessidade de enviar o PPC para o Conselho Estadual de Educação. Talvez, essas ações justifiquem as dificuldades apontadas anteriormente sobre a execução das atividades de extensão no curso.

A falta de estratégias para a implementação da inserção da extensão pode ocasionar, novamente, a secundarização desse componente. Notamos que, ainda, a agenda da extensão não é prioridade na UVA, e que esse movimento da inserção curricular da extensão se deve a legislação. Afinal, a instituição não se preparou junto aos técnicos educacionais e administrativos, ou seja, não apresentou um planejamento de operacionalização das demandas pedagógicas e administrativas para oferecer as condições para que os cursos fizessem a implementação da extensão nos currículos. Assim, fica evidente, principalmente no curso de Pedagogia, que não houve um debate de como seria a inserção, até porque havia a necessidade de cumprir alguns prazos.

6.4 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E COORDENADORES ACERCA DO PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

A curricularização da extensão universitária envolve concepções sobre a função social da Universidade, vinculadas ao currículo, à relação entre Universidade e à sociedade, bem como à formação profissional, sugerindo que a universidade repense como suas atividades acadêmicas estão sendo realizadas. Desse modo, essas relações não podem ocorrer por uma via de mão única, mas devem ser estabelecidas pela indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. É imperativo pensar, portanto, a formação docente com a curricularização da extensão por meio de ações extensionistas viabilizadas pelo tripé universitário.

6.4.1 Contribuição da curricularização da extensão para a formação docente

Com a curricularização da extensão, temos uma expectativa que poderá contribuir para a formação docente, potencializando as ações extensionistas durante o processo formativo em que o estudante terá oportunidade de fortalecer os conhecimentos teóricos e práticos, através do compartilhamento de conhecimentos junto a sociedade, numa relação de interação dialógica.

Para tanto, a curricularização abre horizontes para uma articulação efetiva entre a teoria e prática com o conhecimento mais criativo, inovador e inclusivo. Afinal, o conhecimento e as práticas são construídos com os sujeitos e não para os sujeitos. Assim, a extensão desenvolve um modo mais específico de aprender porque proporciona a ampliação de saberes e significação do processo de aprendizagem (Siveres, 2013). De acordo com os entrevistados, as contribuições são:

Maria: Ela contribui muito. Todo semestre ter experiências com outras realidades é com outras situações que fazem parte que são importantes para a formação deles.

Sara: Contribui muito como ela contribui, ela contribui quando ela oportuniza a relação teoria e prática quando ela oportuniza o futuro profissional a conhecer o que lhe espera. Contribui porque ela faz com que o acadêmico ele saia dos muros da universidade.

Ana: Três grandes princípios primeiro é o protagonismo estudantil, outro princípio é a questão da profissionalização. E o terceiro é desenvolvimento, a capacidade de articular ensino e pesquisa, porque geralmente se trabalha a pesquisa no curso só para o TCC.

João: Eu acho que é absolutamente fundamental. Então a curricularização, ela de certo modo ela obriga, ela cria uma necessidade de você ter ali, né currículo unidade curricular você ter aquelas horas ali computadas, tem nota então você tem que fazer alguma coisa.

José: A extensão ela tem exatamente com essa possibilidade de é de permitir que o aluno ele tenha oportunizado, né essa experimentação esse reconhecimento daquilo que ele é apresentado na teoria ele fazer esse testemunho, tá certo, de situações é em ato.

Ruth: Não seria bem a curricularização, mas a extensão, né. O trabalho de extensão ele, assim a gente aprende muito, né. Porque ela possibilita, a gente tem a possibilidade de conhecer pessoas que não fazem parte da nossa realidade.

Os entrevistados reconhecem que a curricularização da extensão contribui para a formação docente, pois oportuniza a relação extensão, ensino e pesquisa que abre múltiplas possibilidades entre a relação universidade e sociedade, visando a produção de conhecimentos realizados a partir da pesquisa-ação que promove a participação dos sujeitos das comunidades e a construção de diálogos e conhecimentos. Para Ruth, não é a curricularização em si, mas a extensão que tem defendido o posicionamento contrário à curricularização. Reafirma-se, assim, a extensão como promotora das contribuições, sem a necessidade de ser uma atividade obrigatória no componente curricular.

Compreendemos, na fala dos entrevistados, que com a inserção curricular da extensão, os estudantes poderão ter uma formação articulada com a realidade social em que atuarão. Isso fortalece a partilha e a construção de conhecimentos com os diferentes sujeitos. Nóvoa (2017) denomina de comunidades de aprendizagens o contato com as diversas situações que os estudantes aprendem a dialogar, a escutar, exercitando a reflexão para a tomada de decisões de acordo com cada situação problema. Dessa maneira, haverá a solução de problemas a partir de pesquisas que surgirão com articulação da teoria e a prática, que provocará o rompimento de práticas pedagógicas fragmentadas por práticas emancipatórias e humanizadoras.

Acreditamos que assim os estudantes, quando se tornarem profissionais, serão mais empáticos, com práticas docentes inovadoras, em diferentes situações do cotidiano; serão, portanto, o ponto de partida e chegada para a construção dos conhecimentos e saberes. Afinal, essas práticas são fontes de pesquisa, pois a pesquisa-ação faz parte do ser e fazer docente.

A curricularização da extensão contribui para novas práticas pedagógicas em que tanto os discentes quanto os docentes estarão envolvidos no processo de ensino aprendizagem de forma dialogada, interdisciplinar, com a indissociabilidade ensino e pesquisa.

6.4.2 Como a curricularização da extensão promove o desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente faz parte da construção da identidade e dos saberes docentes que são construídos ao longo da formação inicial e continuada. Sabemos que

a extensão possui inúmeras contribuições decisivas para a formação do estudante, promovidas pelo universo de experiências vividas pelo contato direto com a realidade social. Com a curricularização da extensão, será possível promover o fortalecimento da articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa e aprimorando a participação em ações extensionistas.

Maria: Eu acho que é questão não é tanto desse desenvolvimento profissional, mas ela desenvolve principalmente a questão do protagonismo do aluno. Você vai aprender a ouvir, a silenciar, você vai ter contato com outros saberes.

Sara: quando o acadêmico ele tem a oportunidade de aprender sobre a profissão. Então desenvolvimento profissional que Novoa, né que é a nossa base de fundamental nessa construção nesse olhar vai possibilitar aprender, construir a própria identidade.

Ana: a extensão ela traz essa humanização na profissionalidade docente, e isso é fundamental da profissão porque nos lidamos com pessoas, nós lidamos com pessoas desde pequeninhas.

João: Eu entendo a formação universitária como um processo de construção de experimentos, experiências no qual nem sempre são teóricas, a extensão ela tem um elemento pratica muito forte. Então a extensão ela é muito prática.

José: Eu acho que nesse... nesse encontro, tá certo da teoria com situações, é situações da prática, tá certo, eu acho que não dá para pensar na formação docente, é que não contemple essas vivências de campo assim a vida acadêmica ela transcende a sala de aula.

Ruth: Eles vão poder ter uma formação melhor a formação docente, mas aí eu volto de novo a questão não seria através da curricularização. seria com atividades, né de extensão que os alunos pudessem desenvolver que os alunos tivessem a oportunidade de escolhe.

Os apontamentos apresentados pelos entrevistados são vários e compreendem, sobretudo, o fortalecimento da identidade docente, essencial para a prática docente. Por meio das ações extensionistas, os estudantes, ao terem contato com o campo de atuação, desenvolvem diversos saberes que influenciam a construção da sua identidade, postura e escuta ativa nas diferentes situações.

Nesse contexto, cabe indagar: como tornar os estudantes mais participativos e comprometidos com a sua própria formação? Para Imbernon (2011), essa formação ultrapassa os limites do processo de ensino aprendizagem, pois o desenvolvimento profissional docente torna o sujeito crítico, ético, flexível, aberto ao diálogo, com capacidades para refletir sobre si mesmo, ser criativo e ter responsabilidade social. Assim, criam espaços de reflexão da prática, com valorização da participação de todos os envolvidos, fortalecendo as mudanças e incertezas da formação docente. Os estudantes terão uma formação humanizada a partir das relações que irão estabelecer com os diversos atores sociais

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária é uma atividade acadêmica que promove a interação entre a universidade e a comunidade. E, com a inserção curricular da extensão, a extensão passa a ser um componente curricular obrigatório. O conceito de curricularização da extensão é complexo e exige uma compreensão acerca das concepções de extensão e de currículo. Para curricularizar a extensão, é preciso que seja compreendida a relevância e o sentido de fazer a extensão, para que a universidade cumpra sua função social com a sociedade articulada de forma indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

Esta pesquisa objetivou analisar a curricularização da extensão universitária a partir das concepções dos docentes e coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Para isso, estabelecemos três objetivos específicos: compreender as concepções de currículo e de extensão dos docentes e coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú; descrever o processo de curricularização da extensão universitária a partir das concepções dos docentes e coordenadores, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú; analisar as concepções dos docentes e coordenadores acerca do processo de curricularização da extensão, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Para tanto, adotamos e desenvolvemos uma metodologia e instrumentos de coleta de dados utilizados, visando o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa

Constatamos que os participantes da pesquisa são professores efetivos e possuem dedicação exclusiva na universidade, fato que viabiliza o desenvolvimento do tripé acadêmico. Ademais, os sujeitos deste estudo participam do NDE do curso, o que denota que eles acompanham, assessoram e avaliam todas as ações realizadas no curso, inclusive participando ativamente das discussões sobre o currículo e revisão do PCC.

Durante a formação inicial, os profissionais ouvidos aqui tiveram experiências em ações de extensão. Assim, apontam que essas ações de extensão foram fundamentais para a construção do processo formativo e trazem essas aprendizagens na sua conduta profissional. Sabemos o quanto a formação inicial impacta na construção da identidade profissional, principalmente quando essa formação é articulada de forma indissociável com tripé universitário. Sendo assim, tanto os docentes como os coordenadores tiveram experiências com ações extensionistas, reconhecendo-as como uma atividade primordial para a universidade.

Esse reconhecimento da extensão como uma importante atividade acadêmica, pelos docentes e coordenadores, é fundamental para o processo de inserção curricular da extensão em que o curso se encontra, a fim de que essa curricularização seja efetivada.

Em relação ao conceito de currículo, os participantes apresentaram concepções divergentes. Assim, alguns professores compreendem o currículo como uma sistematização e organização de conteúdos a serem seguidos e que definirão o tipo de profissional a ser formado. Outros professores, no entanto, apresentam uma concepção de currículo alicerçada na perspectiva de política cultural e estudos culturais. Entendem, assim, que o currículo deve ser desenvolvido além do contexto de sala de aula, em que os conhecimentos são construídos nos diversos lugares e contextos.

Nessa linha, o ambiente universitário é visto como um espaço plural e diverso no qual o currículo precisa atender às expectativas e questões que os estudantes trazem para a universidade. É justamente essa concepção de currículo – que rompe com a ideia de currículo enquanto lista de conhecimentos a serem seguidos – que acreditamos que pode se dar a inserção da extensão como componente curricular.

Quanto à extensão universitária, os professores são unânimes ao destacarem sua relevância para o processo formativo do estudante. A visão que os docentes e coordenadores apresentam sobre a extensão está relacionada à experiência na sua formação inicial.

Ao longo das entrevistas, um fator preocupante ficou explícito: a maioria dos professores do colegiado do curso não teve as mesmas vivências e experiências com a extensão, em relação aos nossos entrevistados. Isso, talvez, justifique a falta de envolvimento de muitos docentes com programas e projetos de extensão. Evidentemente, há outros fatores que podem justificar tal distanciamento. Esse é o caso, por exemplo, da falta de infraestrutura física e financeira presente na universidade. Isso certamente dificulta a efetivação do processo de inserção curricular da extensão no curso.

Sobre a concepção de curricularizar a extensão, os entrevistados compreendem que a extensão passará por uma ressignificação com o reconhecimento da extensão como uma atividade acadêmica, fazendo parte do componente curricular obrigatório do processo formativo dos estudantes. Assim, os discentes terão a oportunidade de realizar ações de extensão articuladas com o ensino e pesquisa, que passa a ser uma atividade obrigatória. Com a inserção curricular da extensão, a extensão apresenta um potencial para que os conhecimentos sejam desenvolvidos de forma a possibilitar uma formação integral dos estudantes, rompendo com a fragmentação dos conteúdos.

Ademais, nas falas analisadas, ficou evidente que o processo de curricularização da extensão ocorreu para atender à legislação que estabelece a inserção da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação. Outro fato evidente é que ainda há falta de compreensão por parte do colegiado sobre o que seja extensão e como as ações extensionistas devem ser desenvolvidas. Assim, é gerada uma falta de envolvimento de muitos professores com as ações de extensão. Foi possível, também, constatar que a carga de 40 horas destinada à extensão inviabiliza que ações extensionistas aconteçam.

No PPC, não há nenhum apontamento sobre como foi realizado o processo de curricularização, o mesmo ocorre com os documentos e instituições como PDI e PPI. Esses apontamentos nos permitem fazer algumas indagações sobre o processo de inserção da extensão, no curso de Pedagogia da UVA. Um deles é: a extensão se tornou uma disciplina sem articulação com o ensino e a pesquisa, sendo inserida apenas para cumprir as exigências da legislação vigente?

Nesse sentido, destacamos que, historicamente, o curso enfrenta vários desafios para realizar a prática das ações extensionistas. Com a curricularização, essas dificuldades se fazem presentes mediante a desvalorização e falta de envolvimento por parte dos professores do colegiado do curso com as ações de extensão, não ofertando programas ou projetos para que os estudantes estejam integrados. Além disso, há a ausência de recursos de financiamento, bem como o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Pedagogia, em que a grande maioria dos discentes vão para universidade somente para as atividades de ensino.

Com essas situações, as ações de extensão precisam ser realizadas no turno em que o aluno está matriculado, tornando-a uma atividade de ensino, pois o ideal é que as ações extensionistas sejam efetivadas com os estudantes vivenciando o cotidiano na comunidade. Contudo, como está posta, a curricularização da extensão, definida em disciplinas com carga horária de 40 horas sem vínculo com programas ou projetos, fica inviável. Assim, não há a sua articulação com o ensino e a pesquisa, fato que indica a fragmentação dos conhecimentos e saberes. Esses desafios são as principais dificuldades para a implementação efetiva da curricularização.

Constamos que a UVA não ofereceu estratégias, tampouco um planejamento estratégico efetivo para a inserção da extensão nos currículos, tornando o processo ainda mais complexo. Diante dos estudos, entendemos que esse fato não é exclusividade da UVA, pois a grande maioria das instituições de educação superior enfrenta essas dificuldades.

As contribuições da curricularização da extensão para os docentes e estudantes são inúmeras. Afinal, com isso, eles terão a oportunidade de articular teoria e prática, com

atividades de pesquisa-ação. Essas atividades envolvem o tripé acadêmico, a partir de suas vivências, construindo conhecimentos e saberes. Logo, é possível resolver situações e problemas de forma integrada e dialogada com a comunidade.

Considera-se que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados. Dessa forma, compreendemos que esta pesquisa contribui para as discussões sobre a curricularização da extensão nas instituições de ensino superior, mais especificamente no curso de Pedagogia. Concluimos destacando que essas discussões precisam ser permanentes e aprofundadas em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15–23, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/810>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGAMIN, F. **Curricularização da Extensão Universitária: potencialidades e desafios numa universidade confessional do interior de São Paulo**. 149 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8139488. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 02 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2011. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2011, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Brasília-DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº02 de 01 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-DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20de,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em:

https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7/2018, 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. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2019, 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 Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Pleno, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rco002-19/file>. Acesso em: 07 fev. 2022.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva, artigo a artigo**. 18. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

DALMOLIN, B. M.; VIEIRA, A. J. H. CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: Potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. **Anais... XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2017, Curitiba. Curitiba: Educere, 2015. p. 7185-7201. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159_9517.pdf. Acesso em 13 mar. 2022

DALMOLIN, B. M.; VIEIRA, A. J. H.; B., J. C. G. Gestão e curricularização da extensão em uma universidade comunitária: do requisito acadêmico aos desafios da implementação. In: CERETA, L. B.; VIEIRA, R. de S. (org.). **Inserção Curricular da extensão: aproximações teóricas e experiências**. volume IV. Criciúma, SC: UNESC, 2019. p. 55-86.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: [s.n.], 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRUTUOSO, T. de P. **O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC**. 165 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Centro de Referência em Formação e EaD, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1643/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20de%20o%20processo%20de%20curriculariza%20da%20extens%20nos%20cursos%20de%20gradua%20do%20instituto%20federal%20de%20santa%20catarina%20-ifsc.pdf>

20PROFEPT%20IFSC%20Tom%c3%a9%20de%20P%c3%a1dua.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 fev. 2024.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire. 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Porto Editora. 1999.

GIL, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** 1984. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 1984. Disponível em: www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

IMPERATORE, S. L. B. **Curricularização da extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais.** Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

IMPERATORE, S. L. B. Transição paradigmática do ensino superior ante a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação. In: CERETA, L. B.; VIEIRA, R. de S. (org.). **Inserção Curricular da extensão: aproximações teóricas e experiências.** volume IV. Criciúma, SC: UNESC, 2019. p. 13-28.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

JEZINE, E. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** In.: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - Área Temática de Gestão da Extensão, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004.

KOCHHANN, A. M. **Formação Docente e Extensão Universitária: tessitura entre concepções, sentidos e construções.** 548 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, curso de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/36801/1/2019_AndreaKochhannMachad.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

MELO NETO, J. F. **Extensão Universitária: uma análise crítica.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

MIGUENS JR., S. A. Q.; CELESTE, R. K. **A extensão universitária.** 2014. In.: [https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARI A_-_Capitulo_de_Livro](https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARI_A_-_Capitulo_de_Livro)

MIGUEL, J. C. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. 11-53, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11534>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, N. Á. **A Curricularização da Extensão e os desafios para a Formação Docente**. 120 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais) - Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2021.

NOGUEIRA, M. das D. P. (org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Doris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Editora UNB, 2001.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (org.) **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. de. (org.). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Editora UNB, 2001. p. 13-29.

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

SANTOS, P. M. dos. **A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da Extensão na formação de professores**. 141 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas, Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2019.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almediana Editora, 2008.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In.: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 07-30.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SÍVERES, L. (org.). **A Extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Livro Livro, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, R. M. G.; CAMPANI, A.; PARENTE, P. M. M. A extensão universitária como pilar epistemológico da indissociabilidade na universidade. In.: SILVA, R. M. G. da; HOLANDA, V. C. C. de. (orgs.). **A expansão do ensino superior em debate**. Sobral: Editora Sertão Cult, 2018, p. 95-110.

SILVA, R. M. G. da; CAMPANI, A.; NEGREIROS, J. G. Contribuição da extensão para uma docência universitária inovadora: um estudo a partir do programa de ligas da enfermagem da Universidade Estadual vale do Acaraú. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1615–1628, 2020. DOI: 10.21723/riace.v15iesp2.13835. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13835>. Acesso em: 9 dez. 2023.

THIOLLENT, M.; SANTOS, S. R. M. dos; IMPERATORE, S. Extensão Universitária, concepções e reflexões metodológicas: um debate sempre atual. In.: THIOLLENT, M.; IMPERATORE, S.; SANTOS, S. R. M. dos. (Org.). **Extensão Universitária, concepções e reflexões metodológicas**. Curitiba: CRV, 2022. p. 27-36.

TIMM, U. T. **A curricularização da extensão universitária**: possibilidades em um curso de matemática licenciatura. 171 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 27/2018, de 18 de abril de 2018**. Dispõe sobre a curricularização da extensão nos cursos de graduação da Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/resolucao_ca4e1e77fe6b72081c9e64cba8bd3386.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 16/2017, de 22 de junho de 2017**. Aprova o Regimento de Extensão Universitária da Universidade Estadual Vale do Acaraú, que estabelece normas de regulamentação, registro e avaliação das ações de Extensão no âmbito da UVA. Sobral: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/resolucao_99577ae87a46de4e2ee6075260f3c026.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual Vale do Acaraú 2018-2022**. 2018. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/PDI_2018_2022_v03.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALA DO ACARAÚ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 38/2025, de 27 de agosto de 2015.** Cria o Núcleo Docente Estruturante (NDE) na Universidade Estadual Vale do Acaraú, vinculado ao Colegiado do Curso de Graduação e dá outras providências. Sobral: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2015. Disponível em:
https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prograd/documento_c4f94692e263b9ca29ed9624c217ade1.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Centro de Filosofia, Letras e Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Sobral-CE: UVA, 2018. Disponível em: Acesso em: 27 fev. 2022.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I - Perfil de identificação dos docentes e coordenadores participantes da pesquisa

- 01) Nome completo.
- 02) Qual sua formação acadêmica?
- 03) Há quanto tempo exerce a docência na UVA?
- 04) Você participa/ou participou do NDE (Núcleo de docentes estruturantes) do curso de Pedagogia?
- 05) Na sua formação inicial e continuada você participou de atividades de extensão?

II- Curricularização da extensão

- 01) O que você entende por currículo?
- 02) O que você entende por extensão universitária?
- 03) O que significa curricularização da extensão?
- 04) Como foi construída a proposta de curricularização da extensão no curso de Pedagogia? (a construção, a execução e avaliação)
- 05) Como a curricularização da extensão contribuí para a formação inicial docente?
- 06) Como a curricularização pode promover o desenvolvimento profissional docente? Como é que as atividades de extensão se articulam ao projeto de formação do pedagogo? Essas atividades estão integradas em um projeto ou são organizadas de forma independente nas disciplinas?
- 07) Quais as principais dificuldades/limites (estruturais, participação, como se dá o registro acadêmico das atividades de extensão) para as atividades de extensão no curso de Pedagogia?
- 08) Quais foram as estratégias adotadas institucionalmente para a implementação da curricularização da extensão nos cursos de graduação?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título da Pesquisa: O processo de curricularização da Extensão Universitária no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú

Objetivo: Analisar a Curricularização da extensão universitária a partir das concepções dos docentes e os coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú

Período da coleta de dados: 01/10/2023 a 30/11/2023

Tempo estimado para cada coleta: 2 horas

Local da coleta: Curso de Pedagogia Universidade Estadual Vale do Acaraú

Pesquisador/Orientador: Dr Ricardo Luiz de Bittencourt

Telefone: (48) 99610-6116

Pesquisador/Acadêmico: Jaqueline Gomes de Negreiros

Telefone: (88) 99283-6011

2º fase do Curso de Mestrado em Educação da UNESC

Como convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa acima intitulada e aceitando participar do estudo, declaro que:

Poderei desistir a qualquer momento, bastando informar minha decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terei despesas para com a mesma. No entanto, fui orientado(a) da garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo. Como prevê o item IV.3.g da Resolução CNS 466/2012, foi garantido a mim (participante de pesquisa) e ao meu acompanhante (quando necessário) o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte, alimentação e hospedagem (quando necessário) nos dias em que for necessária minha presença para consultas ou exames.

Foi expreso de modo claro e afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário a mim (participante da pesquisa), garantido pelo(a) pesquisador(a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Estou ciente da garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Item IV.3.h, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Os dados referentes a mim serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde - podendo eu solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Para tanto, fui esclarecido(a) também sobre os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

TCLE CEP/UNESC – versão 2018 | Página 1 de 3



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Será por meio de uma entrevista semi estruturada, com autorização prévia para gravação com um smartphone. Com horário e local para realização da entrevista agendado de acordo com disponibilidade do participante.

RISCOS

Há riscos quanto a sua participação sendo esse, desconforto no momento da entrevista e constrangimento com a divulgação dos dados coletados. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora. Asseguramos que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos, garantido sigilo das suas informações contidas nessa pesquisa. O (a) senhor (a) poderá solicitar a pesquisadora os dados que foram coletados.

BENEFÍCIOS

Em estudos parecidos como esse, a sua participação poderá contribuir para o fortalecimento do exercício da pesquisa em educação, de modo a evidenciar elementos essenciais sobre a curricularização da extensão universitária durante o processo formativo docente.

Declaro ainda, que tive tempo adequado para poder refletir sobre minha participação na pesquisa, consultando, se necessário, meus familiares ou outras pessoas que possam me ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme a resolução CNS 466/2012 item IV.1.C.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas, foram devidamente esclarecidos, sendo que, para tanto, firmo ao final a presente declaração, em duas vias de igual teor e forma, ficando na posse de uma e outra sido entregue ao(à) pesquisador(a) responsável (o presente documento será obrigatoriamente assinado na última página e rubricado em todas as páginas pelo(a) pesquisador(a) responsável/pessoa por ele(a) delegada e pelo(a) participante/responsável legal).

Em caso de dúvidas, sugestões e/ou emergências relacionadas à pesquisa, favor entrar em contato com o(a) pesquisador(a) Jaqueline Gomes de Negreiros pelo telefone (99) 9 9283- 6011 e/ou pelo e-mail jaqueline.gnegreiros@gmail.com.

Em caso de denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UNESC (endereço no rodapé da página).

TCLE CEP/UNESC – versão 2018 | Página 2 de 3



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da Unesc pronuncia-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa realizados, envolvendo seres humanos. Para que a ética se faça presente, o CEP/UNESC revisa todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Cabe ao CEP/UNESC a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na Instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem também papel consultivo e educativo, de forma a fomentar a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

ASSINATURAS	
Voluntário(a)/Participante	Pesquisador(a) Responsável
_____ Assinatura	_____ Assinatura
Nome: _____ CPF: _____-____-	Nome: Jaqueline Gomes de Negreiros CPF: 021.847.213-79

Criciúma (SC), 10 de agosto de 2023.