

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DENISE PUGLIA ZANON

**O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG**

**PONTA GROSSA
2022**

DENISE PUGLIA ZANON

**O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo.

**PONTA GROSSA
2022**

Z33 Zanon, Denise Puglia
O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG. / Denise Puglia Zanon. Ponta Grossa, 2022. 293 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Simone Regina Manosso Cartaxo.

1. Curricularização da extensão universitária. 2. Dialogicidade. 3. Práxis. 4. Formação inicial. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

DENISE PUGLIA ZANON

O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG (Presidente)

Prof.^a Dra. Marcia de Souza Hobold - UFSC

Prof.^a Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite - UERJ

Prof.^a Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG

Prof.^a Dra. Marilucia Antonia Rezende Peroza - UEPG

Prof.^a Dra. Marielda Ferreira Pryjma - UFPR - suplente externa

Prof.^a Dra. Rosana de Castro Casagrande - UEPG - suplente interno.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 29/04/2022, às 11:45, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimara Cristina de Paula, Professor(a)**, em 02/05/2022, às 10:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 10/05/2022, às 09:55, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0918619** e o código CRC **62F52E74**.

Dedico esta tese aos meus pais, que me ensinam, a cada dia, o significado do amor, da família e o quão importante são nossos sonhos e objetivos, os quais, aos poucos, conquistamos juntos.

AGRADECIMENTOS

“Agradecimento” – é uma palavra que, em seu sentido etimológico, se origina da expressão latina *gratus*, que se traduz como estar agradecido ou ser grato.

A gratidão associa-se aos sentimentos, e, ao findar o caminho percorrido nesta pesquisa, agradeço a Deus, pelo dom da vida, o bem mais precioso que temos, e por guiar meus caminhos e permitir-me aprender a cada dia, colocando, ao meu lado, pessoas singulares e especiais.

A meu pai, Douglas, aos 84 anos, e à minha mãe, Maria, aos 80 anos, meus incentivadores incondicionais em todas as minhas decisões pessoais, profissionais e acadêmicas, agradeço pela amorosidade e pelo cuidado constante. Com muita sabedoria e paciência, desde o momento da seleção e no período em que me dediquei ao Doutorado, acompanharam-me em todos os momentos e respeitaram meus silêncios, compreenderam as ausências e criaram todas as condições para que eu pudesse desenvolver a pesquisa com tranquilidade.

À minha irmã Beatriz, às minhas sobrinhas, Maria Helena e Bárbara, ao meu cunhado, João, agradeço pelo apoio e pelo auxílio constante. Como meus pais, com carinho e muita compreensão, incentivaram-me durante todo o percurso.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo, agradeço pelo interesse que manifestou sobre o objeto de pesquisa, pelo compromisso e pela responsabilidade com que assumiu o trabalho, sempre atenciosa, paciente, cuidadosa em todos os momentos da pesquisa, dialogando constantemente e partilhando saberes e vivências. Além de orientadora, uma pessoa sensível, amiga e afetuosa, a quem admiro.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e de defesa desta tese, Prof.^a Dr.^a Vania Finholdt Angelo Leite, Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold, Prof.^a Dr.^a Lucimara Cristina de Paula, Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia Resende, pela análise e pela avaliação primorosa, agradeço com carinho. Nossos diálogos, as contribuições e os saberes que partilharam generosamente foram essenciais para as reflexões e as compreensões sobre o objeto de tese.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), instituição que, desde a minha Graduação, na Licenciatura em Pedagogia, faz parte de minha formação acadêmica, propiciando diferentes momentos de aprendizado, me permitindo o diálogo constante sobre a formação para a docência, desde a Educação Básica, até a Pós-Graduação, primando pela formação humana.

À Reitoria, ao Senhor Reitor Prof. Dr. Miguel Sanches Neto e à Coordenadora do PPGE, Prof.^a Dr.^a Gisele Masson, que autorizaram a realização da pesquisa na UEPG; e, também, à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e à Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan), que, prontamente, compartilharam dados relativos às licenciaturas nos cursos presenciais e a distância, os quais foram essenciais para a caracterização do lócus da pesquisa.

Ao Departamento de Pedagogia, às chefias e aos colegas que me incentivaram para que eu ingressasse no Doutorado e, também, pela possibilidade do afastamento das atividades profissionais para que eu me dedicasse integralmente aos estudos nos dois últimos anos da realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), às coordenações e aos docentes, que, desde o início do Doutorado, me acompanharam, orientaram, propiciaram diferentes momentos de aprendizado, e, em tempos de pandemia, para além da formação acadêmica, demonstraram zelo pelo bem-estar de todos.

Aos meus queridos colegas de turma que, na convivência presencial e virtual, me auxiliaram para que eu prosseguisse meu caminho e contribuíssem com suas análises e leituras, permitindo que eu ampliasse as compreensões sobre a pesquisa.

À Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (Proex), que abriu suas portas para que eu tivesse acesso aos dados requeridos pela pesquisa, e aos profissionais que sempre estiveram dispostos a dialogar, e, a partir desse diálogo, na e com a Pró-Reitoria, foi possível olhar para a extensão na UEPG, conhecendo seus percursos e seus desafios.

Aos participantes da pesquisa, comunidade interna e externa da UEPG, que, gentilmente, aceitaram o convite para dialogarem sobre o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG; suas palavras, suas concepções, suas vivências trouxeram novos sentidos e significados para esta tese.

Às minhas queridas amigas Maiza e Viviane, que me acompanharam com carinho e cuidado, me ouvindo atentamente, me auxiliando em diferentes situações, compreendendo minhas ausências e meus silêncios.

Aos queridos licenciandos, egressos, professores da Educação Básica de escolas públicas e particulares, à Professora Kelly, à Professora Graciete e a todas as colegas de departamento, que, pelo diálogo, pela palavra, construíram e constroem comigo o projeto extensionista que provocou a reflexão sobre o objeto de tese e a sua definição.

Às Irmãs do Mosteiro Portacelli, por todas as palavras de encorajamento no Doutorado e pelas orações que me fortaleceram a cada dia.

À Janete Bridon e à Amanda Demétrio, que, com atenção, delicadeza, esmero e profissionalismo, fizeram a revisão final deste texto.

À Regiane Drabeski e à Helena Gutosh Garbosa, pelo trabalho primoroso nas transcrições das entrevistas.

Por fim, sou grata a todos aqueles que estiveram ao meu lado neste caminho – sempre com palavras de incentivo, motivaram-me a prosseguir.

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades,
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

ZANON, D. P. **O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG**. 2022. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

Este estudo é sobre o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Considerando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e tendo em vista a meta 12, estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 –, que determina a curricularização da extensão, pergunta-se: Como vem se constituindo o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa e em que fundamentos se sustenta? Como objetivo geral, propõe-se desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir dos fundamentos produzidos na instituição, os quais sustentam a concepção de extensão universitária. Como objetivos específicos, pretende-se: a) examinar como é interpretada a legislação sobre a curricularização da extensão na UEPG; b) investigar os significados sobre curricularização da extensão nas licenciaturas assumidos por diferentes sujeitos na e pela UEPG; c) identificar os fatores determinantes que influenciam/influenciaram a tomada de decisão sobre a curricularização da extensão; d) evidenciar as concepções de universidade e de extensão universitária anunciadas pelos participantes da pesquisa no processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG. Argumenta-se que o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos expressa uma reflexão sobre a história construída em relação à extensão universitária; entretanto, esbarra nas definições da política docente, no orçamento da instituição, na disponibilidade de tempo/espaço de licenciandos em práticas extensionistas, além de não desvincular-se da concepção de currículo disciplinar. Como fundamentos para a compreensão e defesa da extensão universitária, toma-se o conceito de dialogicidade em Freire (1969, 1987a, 1987b, 2001) e da teoria da ação comunicativa em Habermas (1997, 2000, 2012a, 2012b). Em Freire, a dialogicidade é uma exigência da natureza humana, sendo a relação dialógica fundamental na construção da curiosidade epistemológica. Na teoria da ação comunicativa em Habermas, todos os homens têm capacidade para agir e, para tal, fazem uso da linguagem para comunicar-se e, por meio desta, chegam a um entendimento mútuo. Os fundamentos teóricos sobre extensão universitária e sua curricularização advêm das obras de Botomé (1996), Deus (2020), Freire (1969), Imperatore (2019), Jezine (2004), Kochhann e Silva (2017), Nogueira (2005), Reis (1996) e Sousa (2010). Adota-se a abordagem qualitativa de pesquisa, procedendo-se da análise documental, com base em Cellard (2008) sobre a extensão universitária e a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2009) com 17 entrevistados, dentre estes, profissionais da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (Proex), participantes da comissão de curricularização e de propostas extensionistas. Para a análise dos dados, definiu-se a ferramenta das pretensões de validade, a partir de Carspcken (2011) e Habermas (2012a), que incide sobre a relação entre as pretensões de validade e os registros do diálogo com os participantes da pesquisa. Os resultados da pesquisa revelaram o entendimento sobre o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG, a partir da concepção de universidade como bem público e instituição social, sendo a extensão universitária concebida como processo acadêmico, interação dialógica e prestação de serviços. Os fundamentos que sustentam os diálogos sobre a curricularização da extensão são a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a relação entre universidade e sociedade e as concepções de currículo, os quais podem se entrelaçar, contribuindo para romper com a linearidade da matriz curricular, com vistas a uma formação crítica e humana, em um processo de reflexão e ação – práxis. Entretanto, o processo de curricularização da extensão não é linear, enfrenta desafios que vão desde as questões orçamentárias até a política docente e a ruptura com concepções e práticas pedagógicas que privilegiam o ensino e a pesquisa, desconsiderando a extensão.

Palavras-chave: Curricularização da extensão universitária. Dialogicidade. Práxis. Formação inicial.

ABSTRACT

ZANON, D. P. **The process of curricularizing the university extension in the education of pre-service teaching undergraduates in UEPG.** 2022. 292 p. Dissertation (PhD in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

This study is on the process of curricularization of extension for teaching undergraduate courses at the *Universidade Estadual de Ponta Grossa* (UEPG). Considering the indissociability between teaching, research and extension and with a view to target 12, strategy 12.7 of the National Education Plan – Law no. 13.005, of June 25, 2014 –, which determines the curricularization of extension: it is asked: How is the process of curricularization of extension for teaching undergraduate courses at the *Universidade Estadual de Ponta Grossa* being constituted and in which fundamentals it is sustained? As a general objective, it is proposed to unveil how the process of curricularization of extension for teaching undergraduate courses is being constituted at the *Universidade Estadual de Ponta Grossa* from the fundamentals produced in the institution, which support the conception of university extension. As specific objectives, it is intended to: a) examine how the legislation on the curricularization of extension is interpreted at UEPG; b) investigate the meanings on curricularization of extension in the teaching undergraduate courses assumed by different subjects at and by UEPG; c) identify the determining factors that influence/influenced decision-making on the curricularization of the extension; d) highlight the conceptions of university and university extension announced by the research participants in the curricularization process in the teaching undergraduate courses at UEPG. It is argued that the process of curricularization of extension in the education of pre-service teaching undergraduate students expresses a reflection on the history constructed in relation to the university extension; however, it meets the definitions of teaching policy, the institution's budget, the availability of time/space of pre-service teaching undergraduate students in extensions practices, as well as it is not unlinked to the conception of disciplinary curriculum. As fundamentals for the understanding and defense of the university extension, it is assumed the concept of dialogicity in Freire (1969, 1987a, 1987b, 2001) and the theory of communicative action in Habermas (1997, 2000, 2012a, 2012b). In Freire, dialogicity is a requirement of human nature, being essential the dialogical relationship in the construction of epistemological curiosity. In the theory of communicative action in Habermas, all men have the ability to act and, for this, they make use of language to communicate and, through it, come to a mutual understanding. Theoretical foundations on university extension and its curricularization come from the works of Botomé (1996), Deus (2020), Freire (1969), Imperatore (2019), Jezine (2004), Kochhann and Silva (2017), Nogueira (2005), Reis (1996) and Sousa (2010). The qualitative research approach is adopted, proceeding from documentary analysis, based on Cellard (2008) on the university extension and the semi-structured interview (MINAYO, 2009) with 17 interviewees, among these, professionals of the *Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais* (PROEX) [Pro-Rectorate of Extension and Cultural Affairs], participants in the curricularization committee and extension proposals. For the analysis of the data, the tool of validity claims was chosen, based on Carspecken (2011) and Habermas (2012a), which focuses on the relationship between validity claims and records of the dialog with the research participants. The results of the research revealed the understanding of the process of curricularization of extension at the teaching undergraduate courses at UEPG, from the conception of university as a public asset and social institution, being the university extension conceived as an academic process, a dialogical interaction and a service provision. The fundamentals that support the dialogs on the curricularization of extension are the indissociability between teaching, research and extension, as well as the relationship between university and society and curriculum conceptions, which can intertwine, contributing to breaking with the linearity of the curricular matrix, with a view to critical and human education, in a process of reflection and action – praxis. However, the process of curricularization of extension is not linear, faces challenges ranging from budgetary issues to teaching policy and rupture with conceptions and pedagogical practices that privilege teaching and research, disregarding extension.

Keywords: Curricularization of university extension. Dialogicity. Praxis. Initial education.

RESUMEN

ZANON, D. P. **El proceso de curricularización de la extensión universitaria en la formación de estudiantes en la UEPG.** 2022. 292 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

Este estudio es sobre el proceso de curricularización de la extensión para las licenciaturas en la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Considerando la inseparabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión y teniendo en vista la meta 12, estrategia 12.7 del Plan Nacional de Educación - Ley N° 13.005, del 25 de junio de 2014 –, que determina la curricularización de la extensión, se pregunta: ¿Cómo se ha estado constituyendo el proceso de curricularización de la extensión para las licenciaturas en la Universidad Estadual de Ponta Grossa y en qué fundamentos se sustenta? Como objetivo general, se propone revelar cómo el proceso de curricularización de la extensión para las licenciaturas se ha estado constituyendo en la Universidad Estadual de Ponta Grossa a partir de los fundamentos producidos en la institución, los cuales sustentan la concepción de extensión universitaria. Como objetivos específicos se pretende: a) examinar cómo es interpretada la legislación sobre la curricularización de la extensión en la UEPG; b) investigar los significados de la curricularización de la extensión en las licenciaturas asumidos por diferentes sujetos en y por la UEPG; c) identificar los factores determinantes que influyen/influyeron en la toma de decisión sobre la curricularización de la extensión; d) evidenciar las concepciones de universidad y de extensión universitaria anunciadas por los participantes de la investigación en el proceso de curricularización de la extensión en las licenciaturas de la UEPG. Se argumenta que el proceso de curricularización de la extensión en la formación de estudiantes expresa una reflexión sobre la historia construida en relación a la extensión universitaria; sin embargo, choca con las definiciones de la política docente, el presupuesto de la institución, en la disponibilidad de tiempo/espacio de estudiantes en prácticas extensionistas, además de no desligarse de la concepción de currículo disciplinar. Como fundamentos para la comprensión y defensa de la extensión universitária, se toma el concepto de dialogicidad en Freire (1969, 1987a, 1987b, 2001) y de la teoría de la acción comunicativa en Habermas (1997, 2000, 2012a, 2012b). En Freire, la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana, siendo la relación dialógica fundamental en la construcción de la curiosidad epistemológica. En la teoría de la acción comunicativa de Habermas, todos los hombres tienen capacidad de actuar y, para ello, se sirven del lenguaje para comunicarse y, por medio de éste, llegan a un entendimiento mutuo. Los fundamentos teóricos sobre extensión universitaria y su curricularización provienen de las obras de Botomé (1996), Deus (2020), Freire (1969), Imperatore (2019), Jezine (2004), Kochhann y Silva (2017), Nogueira (2005), Reis (1996) y Sousa (2010). Se adopta el enfoque cualitativo de la investigación, procediéndose al análisis documental, con base en Cellard (2008) sobre la extensión universitaria y la entrevista semiestructurada (MINAYO, 2009) con 17 entrevistados, entre ellos, profesionales de la Prorectoría de Extensión y Asuntos Culturales (PROEX), participantes de la comisión de curricularización y de propuestas de extensión. Para el análisis de los datos, se definió la herramienta de las pretensiones de validez, a partir de Carspecken (2011) y Habermas (2012a), que incide sobre la relación entre las pretensiones de validez y los registros del diálogo con los participantes de la investigación. Los resultados de la investigación revelaron la comprensión del proceso de curricularización de la extensión en las licenciaturas en la UEPG, a partir de la concepción de la universidad como bien público e institución social, con la extensión universitaria concebida como proceso académico, interacción dialógica y prestación de servicios. Los fundamentos que sustentan los diálogos sobre la curricularización de la extensión son la inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, así como la relación universidad y sociedad y las concepciones de currículo, que pueden entrelazarse, contribuyendo a romper con la linealidad de la matriz curricular, con miras a una formación crítica y humana, en un proceso de reflexión y acción – praxis. No obstante, el proceso de curricularización de la extensión no es lineal, enfrenta desafíos que van desde cuestiones presupuestarias hasta la política docente y la ruptura con concepciones y prácticas pedagógicas que privilegian la enseñanza y la investigación, desconsiderando la extensión.

Palabras clave: Curricularización de la extensión universitaria. Dialogicidad. Praxis. Formación inicial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Missão, princípio e plano técnico metodológico – UEPG	40
Figura 2 – Objetivo, princípios e diretrizes da extensão universitária na UEPG	48
Figura 3 – Fluxograma de Ações: Prograd – Proex.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Campi</i> , setores de conhecimento e cursos de Graduação na UEPG.....	41
Quadro 2 – Setores de conhecimento, cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado	45
Quadro 3 – Domínios de realidade, pretensões de validade e funções do discurso	54
Quadro 4 – Os participantes da pesquisa.....	56
Quadro 5 – Participantes da pesquisa: comissão de curricularização e equipe Proex.....	57
Quadro 6 – Programas e projetos: participantes da pesquisa, critérios de exclusão e inclusão.....	59
Quadro 7 – Coerência da pesquisa	62
Quadro 8 – As relações entre sistema e mundo da vida e sistema na perspectiva do sistema ..	91
Quadro 9 – Teoria da ação dialógica em Freire e ação comunicativa em Habermas.....	96
Quadro 10 – Concepções de extensão universitária	106
Quadro 11 – Documentos sobre extensão universitária e sua curricularização	115
Quadro 12 – Diretrizes da extensão universitária.....	134
Quadro 13 – Encontros Nacionais do Fórum 2011-2021	139
Quadro 14 – Formação acadêmica dos profissionais participantes da pesquisa na UEPG	170
Quadro 15 – Experiência profissional dos participantes da pesquisa e participação em práticas extensionistas.....	171
Quadro 16 – Por que e como curricularizar a extensão na UEPG e questões suscitadas durante o diálogo	177
Quadro 17 – Para que curricularizar, para quem curricularizar a extensão nos cursos de Graduação: as concepções de extensão e questões suscitadas durante o diálogo	190
Quadro 18 – Fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para a curricularização na UEPG e compreensões sobre documentos legais.....	202

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Setores de conhecimento e cursos de licenciaturas – modalidade presencial e a distância	42
Tabela 2 – Dados quantitativos sobre Programas e Projetos de Extensão Universitária nos Cursos de Licenciaturas.....	47
Tabela 3 – Participantes da pesquisa: licenciandos, comunidade externa e coordenadores de colegiados	60
Tabela 4 – Dados pessoais dos participantes da pesquisa	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abruem	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEU	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Codae	Coordenação de Ações Extensionistas
Coex	Colégio de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Federais de Ensino Superior
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional de Educação Básica
Conex	Conversando sobre extensão universitária
Copelic	Comissão Permanente das Licenciaturas
Covid-19	Coronavírus <i>Disease</i> 2019
CP	Conselho Pleno
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
Crutac	Centro Rural de Treinamento Universitário
DES	Docência no Ensino Superior

Diren	Diretoria de Ensino
EaD	Educação a Distância
Eaex	Encontro Anual de Extensão Universitária
Fenata	Festival Nacional de Teatro Amador
Forext	Fórum de Extensão
Forproex	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
Forproext	Fórum de Pró-Reitores de Extensão
Gepedido	Grupo de Estudos e Pesquisas – Didática e Formação Docente
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição/Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
Nutead	Núcleo de Tecnologia e Educação a Distância
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibex	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prae	Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
Proex	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Proext	Programa Nacional de Extensão Universitária
Proexte	Programa de Fomento à Extensão Universitária
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação

Propesp	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento
PV	Pretensões de validade
Renex	Rede Nacional de Extensão Universitária
Sebisa	Setor de Ciências Biológicas e da Saúde
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Secate	Setor de Engenharias, Ciências Agrárias e de Tecnologias
Secihla	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Secijur	Setor de Ciências Jurídica
Secisa	Setor de Ciências Sociais Aplicadas
Seed	Secretaria de Estado da Educação
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sexatas	Setor de Ciências Exatas e Naturais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa+
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 O INÍCIO DE MINHA HISTÓRIA NA DOCÊNCIA: DIÁLOGOS E SABERES.....	20
1.2 DESAFIOS E APRENDIZADOS SOBRE A PROFISSÃO NOS ANOS DE 1990.....	23
1.3 INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> , A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: NOVOS RUMOS.....	26
2 CAMINHO DA PESQUISA	37
2.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL NO PERCURSO INVESTIGATIVO.....	38
2.2 O LÓCUS DA PESQUISA.....	40
2.3 A ENTREVISTA, A FERRAMENTA METODOLÓGICA E AS PRETENSÕES DE VALIDADE NO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	50
2.4 OS PROCEDIMENTOS PARA O CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO, DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O PERCURSO INVESTIGATIVO.....	55
3 A TEORIA DIALÓGICA EM PAULO FREIRE, A AÇÃO COMUNICATIVA EM JÜRGEN HABERMAS E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	64
3.1 O DIÁLOGO E A PALAVRA ENTRE SUJEITOS COGNOSCENTES.....	65
3.1.1 As acepções Freireanas sobre Diálogo e Dialogicidade.....	66
3.1.2 A Voz Freireana sobre a Teoria Dialógica e a Teoria Antidialógica.....	71
3.1.3 A Práxis em Paulo Freire e a Consciência de Mundo.....	77
3.2 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA EM JÜRGEN HABERMAS.....	80
3.2.1 As Concepções Habermasianas sobre a Racionalidade Comunicativa, as Pretensões de Validade e o Entendimento Mútuo.....	80
3.2.2 A Ação Comunicativa, o Conceito de Agir Comunicativo: as Interações Mediadas pela Linguagem.....	83
3.2.3 O Mundo da Vida como Conceito Complementar ao Agir Comunicativo.....	86
3.2.4 A Teoria da Ação Comunicativa em Oposição à Esfera do Sistema.....	90
3.3 A COMPREENSÃO SOBRE O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UEPG, A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA FREIREANA E HABERMASIANA.....	92
4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS, CONCEPÇÕES E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	97
4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL ENTRE OS ANOS 1910 E 2000.....	98

4.1.1	As Definições para a Extensão Universitária entre os Anos de 1960 E 1980.....	100
4.1.2	Extensão Universitária e Função da Universidade: Novos Contextos nos Anos de 1990 a 2000.....	104
4.2	CONCEPÇÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DO ASSISTENCIALISMO A UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	106
4.3	ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS ASPECTOS DE ORDEM LEGAL E CONCEITUAL: CONGRUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE DISPOSITIVOS LEGAIS E CONCEPÇÕES SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA CURRICULARIZAÇÃO	114
4.3.1	A Extensão Universitária, sua Curricularização e a Formação Docente: Contexto e Conteúdo.....	117
4.3.1.1	Extensão universitária, formação docente e curricularização da extensão nos documentos advindos do Governo Federal	117
4.3.1.2	A extensão universitária e sua curricularização nos documentos do Forproex e da Renex	131
4.3.1.3	A UEPG e seus documentos sobre universidade e extensão universitária..	145
4.4	A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	154
4.5	AS CONTRIBUIÇÕES E AS REFLEXÕES DA PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: O QUE REVELAM AS TESES, AS DISSERTAÇÕES E OS ARTIGOS SOBRE A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS	158
5	A VOZ DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ENTRE DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A REFLEXÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEPG	169
5.1	A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	170
5.2	AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: O ESTABELECIMENTO DA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE ENTREVISTADOR E ENTREVISTADO	173
5.3	O QUE REVELAM OS ATOS DE FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS SOBRE O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UEPG	174
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
	REFERÊNCIAS	222
	APÊNDICE A – OFÍCIO À REITORIA – UEPG	243
	APÊNDICE B – OFÍCIO À COORDENAÇÃO DO PPGE – UEPG	245

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	247
APÊNDICE D – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	251
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A EQUIPE DE GESTÃO DA PROEX E MEMBROS DA COMISSÃO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	253
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES DE PROGRAMAS E PROJETOS E COORDENADORES DE CURSOS	256
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA LICENCIANDOS E COMUNIDADE EXTERNA	259
APÊNDICE H – REFERÊNCIAS dO ESTADO DA ARTE	262
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO Para a PESQUISA – REITORIA UEPG	274
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO pARA A PESQUISA – PPGE/UEPG	276
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL – COMITÊ DE ÉTICA da UEPG	278
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL – EMENDA	283
ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	289

1 INTRODUÇÃO

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações que a subjetividade, toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa.

Paulo Freire (1969, p. 51).

As palavras de Freire (1969) impulsionam a escrita sobre a origem da tese que tem como objeto de estudo o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizada na cidade de Ponta Grossa, Paraná, pois o ato de investigar, de conhecer, pressupõe a relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto, mediados pelos sujeitos em uma construção em que o diálogo e a comunicação estão presentes entre eles.

Conhecer é uma tarefa daqueles que se colocam em atitude investigativa, que exige curiosidade epistemológica, desenvolvendo-se a indagação e a problematização, de modo a refletir criticamente sobre o conhecimento. Nesse sentido, o sujeito percebe como conhece e os condicionantes que afetam esse ato (FREIRE, 1969, 1983).

Apresento¹, então, as motivações para a definição do objeto de estudo que emergem das reflexões sobre extensão universitária, imbricadas ao meu percurso acadêmico e profissional, construído ao longo dos últimos 35 anos. Contemplo, na escrita, os seguintes aspectos: os passos iniciais de minha história acadêmica e profissional; reflito sobre a universidade pública e sua função social; e indico os marcos legais e conceituais da extensão universitária. Na sequência, destaco desafios e aprendizagens na profissão e, em seguida, apresento as reflexões sobre o ingresso na Pós-Graduação *stricto sensu*, a docência no Ensino Superior e os novos olhares sobre a universidade, a extensão universitária e sua curricularização.

1.1 O INÍCIO DE MINHA HISTÓRIA NA DOCÊNCIA: DIÁLOGOS E SABERES

Minha história profissional teve início no curso de Magistério, no ano de 1982, e, logo em seguida, em 1985, obtive aprovação em concurso público para o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assumi, assim, o cargo de professora em instituição de ensino da Rede Pública Estadual do Paraná, no ano de 1986.

¹ A redação do texto da introdução na 1ª pessoa do singular justifica-se pelo fato de que contempla a história acadêmica e profissional da pesquisadora vinculada ao objeto de estudo, bem como suas concepções sobre termos e expressões que compõem o estudo em tela.

Concomitante ao exercício da docência, iniciei a licenciatura em Pedagogia na UEPG. Vivenciei, então, o diálogo sobre a profissão no contexto escolar, com docentes e estudantes, e, na Instituição de Ensino Superior (IES), com meus mestres, aproximando Educação Básica e universidade, intercambiando saberes e prática docente nos dois espaços formativos.

O ato de pensar sobre o início do exercício da profissão e a formação na licenciatura remete aos escritos de Diniz-Pereira (2016), sobre identidade docente que, na acepção do autor, é complexa, relacional e contrastiva, pois se constitui em relação ao outro, sendo este concebido como pessoas e/ou instituições, programas de formação docente, escolas e organizações sindicais. Reconheço que, em minha carreira profissional, a construção da identidade perpassou pela comunicação entre os sujeitos e as instituições, constatando que a aprendizagem para o exercício da profissão é dialógica, que, para Aubert *et al.* (2018, p. 68), é “[...] produto de processos de criação, de significados a partir de interações destinadas a aprendizagens melhores”.

Considerando que a minha formação acadêmica na licenciatura se desenvolveu entre os anos de 1985 e 1989 e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão² fora definida no Art. 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a ênfase no processo formativo incidia sobre o ensino dos conteúdos curriculares e a vivência nos estágios obrigatórios. Já em relação à pesquisa, o contato deu-se por meio de disciplina que intencionava desenvolver os estudos sobre os métodos, as técnicas de pesquisa e os elementos que compõem um projeto de investigação científica.

Sobre as práticas extensionistas, estas não integraram minha formação; desse modo, não participei de propostas extensionistas, embora, historicamente, na UEPG, de acordo com os registros da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (Proex), a primeira ação extensionista aconteceu no ano de 1971, e, em 1973, fora criado o Grupo de Teatro Universitário e o Festival Nacional de Teatro Amador (Fenata). No ano de 1974, criou-se o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária³ (Crutac), em uma linha de ação extensionista processual-orgânica, que, de acordo com Reis (1996), prioriza o estabelecimento de uma parceria político-pedagógica entre universidade e sociedade, visando a transformação e a produção de saberes.

² O registro sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão efetivou-se na Reforma Universitária em 1968, enfatizando a formação de profissionais de forma aligeirada e centrada especialmente no ensino e na pesquisa, embora fizesse menção à extensão (CHAUÍ, 1999).

³ No ano de 2021, as práticas extensionistas do Crutac desenvolveram-se no município de Ponta Grossa na comunidade do distrito de Itaiacoca, privilegiando a relação ensino-pesquisa e extensão (UEPG, 2021f).

Ainda sobre a extensão universitária, em âmbito nacional, mais precisamente em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas foi criado, promovendo o debate e a análise sobre a concepção de extensão e a função social das instituições. Botomé (1996) destaca as discussões empreendidas sobre a relação dialógica entre IES e sociedade, intencionando a troca de saberes. Ressalto a criação do fórum, embora, na época que cursei a Graduação, eu não tinha essa informação, tampouco conhecia as concepções de extensão universitária e suas práticas.

Destaco, ainda, que, nos anos de 1980, além da indissociabilidade da tríade já mencionada, o Art. 207 da Constituição Federal dispõe sobre a autonomia didático-científica das universidades (BRASIL, 1988). Compreendo, assim, que a universidade é uma instituição social que, de acordo com Chauí (2003), ao perceber-se inserida na divisão social e política, intenciona definir uma universalidade que pode ser imaginária ou desejável, que lhe possibilite apresentar respostas para contradições diversas que são determinadas por essa divisão.

Entendo, também, que, quando a universidade assume o compromisso com o processo formativo de licenciandos e bacharéis, ela se contrapõe aos princípios neoliberais no que respeita à máxima: menos Estado e mais mercado, tarefa que considero desafiadora e íngreme, pois os ditames neoliberais são incisivos pelo fato de que se trata de um modelo global para a sociedade capitalista, privilegiando o acesso à universidade para um grupo seletivo de pessoas.

Nas palavras de Santos (2011), na lógica neoliberal, não há menção das universidades públicas nas políticas sociais e, para que possam sobreviver, precisam se colocar a serviço de duas ideias centrais: a própria sociedade da informação e, também, a economia baseada no conhecimento⁴. Para tanto, é necessária uma transformação interna por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ademais, são essenciais novas formas de gestão e de relações entre os trabalhadores de conhecimento e os consumidores, sendo o objetivo da lógica neoliberal encerrar a democratização do acesso à IES.

Reconheço, portanto, que o princípio da extensão universitária contemplado no Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) é desafiador para as universidades, pois historicamente há prevalência do ensino e da pesquisa⁵. De acordo com Gonçalves (2015), esta

⁴ “A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade, uma vez que quanto mais elevado for o capital humano, maior é a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem que a nova economia obriga” (SANTOS, 2011, p. 30).

⁵ Sobre a tríade ensino, pesquisa e extensão: o ensino é considerado a função mais tradicional nas universidades, inicialmente primando pela transmissão do conhecimento. Já a pesquisa insere-se no contexto universitário, especialmente a partir da Revolução Industrial no século XIX. No Brasil, a extensão universitária, em meados de 1909 a 1911, assumiu a função de prestadora de serviços com caráter assistencialista e imediatista, tendo como

foi integrada como a terceira função da universidade quando ensino e pesquisa já estavam legitimados e consolidados. Esse fato imprime a coexistência de concepções diferentes entre os elementos do tripé e, conseqüentemente, normas, regras e vivências distintas.

Ao analisar meu percurso na Graduação, visualizo, hoje, que o caminho da universidade nos anos de 1980 se descortinou em um cenário repleto de contradições, pois, por um lado, a Constituição Federal preconizava que as IES tivessem autonomia didático-pedagógica e financeira; e, por outro, revelavam-se os ditames do neoliberalismo que mercantiliza o trabalho das universidades públicas e impunha princípios e normas que enfatizavam a cultura do individualismo e a formação aligeirada para o mercado de trabalho, exigindo que os posicionamentos das universidades fossem claros e coesos para que se consolidasse como instituição social.

Em contrapartida, ressalto um aspecto peculiar: a relação de diálogo estabelecida com os professores, especialmente sobre questões que advinham de minha prática pedagógica na escola, proporcionaram a análise de meus primeiros passos na docência em uma atitude colaborativa, apesar de ter sido desconexa de práticas extensionistas e de pesquisa.

1.2 DESAFIOS E APRENDIZADOS SOBRE A PROFISSÃO NOS ANOS DE 1990

Avançando na linha do tempo, optei por cursar duas especializações – *lato sensu* – Especialização em Psicologia da Educação (1990-1991) e Alfabetização (1992), por compreender que o processo formativo se dá continuamente, pois “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1999, p. 25).

Embora os cursos de especialização não se articulassem à extensão, pois incidiam sobre a pesquisa e o processo formativo para a docência, verifiquei que, no período em que esses cursos se desenvolveram, havia registros sobre a extensão universitária que obviamente tinha repercussões em sua definição nas universidades. Em âmbito nacional, nível federal, entre os anos de 1990 e 1993, houve a criação da Divisão de Extensão e Graduação e do Departamento de Política Superior, os quais, na análise de Sousa (2010), permitiram melhores condições para o estabelecimento e a concretização da política e da prática extensionista.

referência o modelo de extensão europeu e americano. Somente em 1931, por meio do Decreto-Lei Nº 19.851, de 11 de abril (BRASIL, 1931), no Estatuto das Universidades Brasileiras, a extensão foi reconhecida legalmente e passou a integrar os objetivos do Ensino Superior, por meio de cursos e de conferências (SOUSA, 2010).

Nesse período, mais precisamente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu, no Art. 43, a finalidade da Educação Superior, preconizando, nos incisos VII e VIII, aspectos relativos à extensão universitária, destacando-se que esta fosse aberta à participação da comunidade, com vistas a difundir os benefícios e os resultados de pesquisas produzidas nas instituições. Sobre o conteúdo do inciso VIII, ressaltou a finalidade da atuação da instituição que prima pela universalização e pelo aprimoramento da Educação Básica, contribuindo para a formação dos profissionais, desenvolvendo atividades extensionistas que favoreçam a aproximação entre os dois níveis de ensino.

Na LDBEN, há indicação da relação entre universidade e Educação Básica, e interpreto o conteúdo do inciso VIII no sentido do estabelecimento de relações entre a formação inicial e continuada, pois os saberes e as experiências de acadêmicos e de docentes são diversos, plurais e dão-se, também, pelo caminho de projetos e de programas extensionistas. Essas propostas podem emergir da universidade ou serem oriundas de expectativas e de necessidades da escola, sendo possível refletir sobre a relação teoria e prática, compreendendo que:

Entre realidade/pensamento se introduz um elemento intermédio que é a ação prática sobre a realidade, dela decorrendo a teoria, não como essência, não como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas; nunca guiá-la. (MARTINS, 2003, p. 8).

Pensar a prática como fonte que gera conhecimentos exige a reflexão sistemática com um caráter intencional e não meramente utilitarista, pois, de acordo com Santos (1992), a ação humana é determinada e determinante e faz-se nas relações sociais por diferentes sujeitos. Freire (2001) afirma que os sujeitos são seres históricos, os quais têm a capacidade de significar o mundo e, por meio das experiências vividas, podem também tomar a decisão de transformá-lo ou mantê-lo como está, pois, ao viverem e conviverem na coletividade, desenvolvem a criatividade e, assim, há produção de conhecimentos.

Em minha formação na Graduação, na relação teórico-prática e na sua conexão com o exercício da docência, era muito presente o entendimento de que a teoria iluminava a prática, de certa forma a precedia, pois a teoria poderia trazer subsídios e possíveis alternativas para a resolução das situações e dos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, embora o reconhecimento da existência de vínculo entre a teoria e sua aplicação imediata na prática não promovesse a superação dos problemas.

Ampliam-se, nessa etapa formativa, as discussões sobre as relações entre teoria e prática, as quais incidem sobre a possível superação da oposição e das dicotomias entre elas,

mas refletindo sobre sua unidade, considerando-as elementos indissolúveis na práxis, que, para Freire (1969, 2001), exige a ação permanente sobre a realidade acompanhada de reflexão sobre essa ação, implicando pensar e agir certo.

Sobre vínculos entre formação e exercício da profissão, no ano de 1994, deparei-me com um novo desafio na carreira, visto que assumi a coordenação da área de supervisão escolar na equipe de ensino no Núcleo Regional de Educação (NRE), com a atribuição de atuar na formação das equipes pedagógicas dos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual em 11 municípios do Estado. Esse compromisso profissional requeria conhecimentos e posicionamentos sobre a formação de professores; assim, afastei-me da rotina diária da escola, mas permanecia a intenção de aproximação com as instituições de ensino pela via do diálogo.

No que diz respeito à formação, Nóvoa (2009) afirma que é possível conjugar o que ele denominou como “lógica da procura”, estabelecida por docentes e instituições de ensino, e a “lógica da oferta”, apresentada por mantenedoras e instituições que assumem a responsabilidade pela formação, não deixando à margem o entendimento de que esta não se dissocia de projetos profissionais e organizacionais.

São esclarecedores, também, os escritos de Santos (1992), especialmente quando o autor indica que, de fato, se intencionamos que a prática pedagógica se articule aos interesses dos trabalhadores, precisamos aprender junto a eles onde a pedagogia é gerada, pois é por meio dela que os trabalhadores produzirão conhecimentos que possam instrumentalizá-los para que se tenha novos modos de produção.

Eu buscava, então, construir a formação dos supervisores escolares gestada coletivamente, em um processo de tomada de decisões que contemplava a articulação entre as proposições da mantenedora e as expectativas, as necessidades da comunidade escolar, reconhecendo que a finalidade da formação contínua é o aperfeiçoamento pessoal e social do professor. Era necessário, desse modo, ter como referência uma educação permanente, podendo o aprimoramento provocar um efeito bastante positivo nos sistemas escolares, e, de fato, contribuir para a qualidade da educação oferecida aos estudantes (FORMOSINHO, 1991).

No espaço-tempo em que atuei no NRE, desenvolveram-se propostas de formação em colaboração com a UEPG, seja por meio de convênios e de parcerias previamente estabelecidos entre a Secretaria de Estado da Educação (Seed) e a UEPG, ou por atividades planejadas coletivamente com o objetivo de promover a discussão e o debate entre as demandas e as especificidades da Educação Básica com os professores de Ensino Superior, pela via da extensão universitária.

A experiência na coordenação no NRE permitiu-me compreender que as proposições da Seed, quando apresentadas e desenvolvidas na e para a escola de forma imperativa sem prévio debate e discussão, pode constituir-se como mero cumprimento de uma exigência formal sem o envolvimento ativo dos profissionais, pois, no processo formativo, a literatura nos anos de 1990 sinalizava:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da *Didáctica* e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o *objectivo* de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Compreendo, a partir das aceções do autor, que o movimento de reflexão e de ação na prática docente visa a transformação e a possível superação das contradições presentes na realidade, com vistas a uma educação que promova a emancipação dos sujeitos. Para Freire (1987a), é por meio da práxis que se dá a superação entre opressores e oprimidos.

Em meu percurso profissional e acadêmico, identifiquei que as ações desenvolvidas junto ao grupos de professores já expressavam minha preocupação com a formação docente que primasse pela coletividade, de que esta não tem um caráter cumulativo de saberes e de conhecimentos. É a formação que se dá por meio da análise minuciosa sobre a prática, nas interações entre os pares no ambiente escolar e com diferentes instituições, dentre elas, as universidades, embora não tivesse naquele período o contato com a epistemologia freireana, especialmente a teoria da dialogicidade.

1.3 INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*, A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: NOVOS RUMOS

No ano de 2002, iniciei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPG. Desenvolvi a pesquisa intitulada *A escola e a construção coletiva do planejamento: utopia ou realidade* (ZANON, 2004), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mariná Holzmann Ribas e da banca examinadora composta pela Prof.^a Dr.^a Naura Syria Carapeto Ferreira e pela Prof.^a Dr.^a Teresa Jussara Luporini, as quais contribuíram sobremaneira para o discernimento e a compreensão do objeto de pesquisa.

Nessa investigação, a ênfase incidia sobre o trabalho dos supervisores escolares em relação ao planejamento docente em uma perspectiva coletiva. Os resultados da pesquisa apontaram que os profissionais da escola têm uma concepção sobre trabalho coletivo e que, na época, os supervisores construíam espaços de discussão sobre o Projeto Político Pedagógico

(PPP) e o planejamento docente, evidenciando uma relação dialógica entre os profissionais (ZANON, 2004).

A conclusão do Mestrado permitiu visualizar e buscar novas experiências que se concretizaram com a aprovação em concurso público para a docência na disciplina de Didática na UEPG, no ano de 2006. No processo de seleção, um dos requisitos do edital do concurso era a apresentação de um plano de trabalho, com a definição sobre como o desenvolveria, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na elaboração do plano, indiquei que meu objetivo como docente era primar por ações que contemplassem essa tríade, mas não detalhei como seria, pois, naquela ocasião, entendia que se fosse aprovada, ao assumir o cargo, teria condições de conhecer a realidade da instituição e propor as ações de forma equânime.

Ao ingressar no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, em 2007, assumi as aulas nas disciplinas de Didática e Prática Pedagógica nos cursos de licenciaturas, e, também, o trabalho junto ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), uma proposta de formação da Seed em parceria com a UEPG, que se desenvolveu como projeto extensionista que propiciava a articulação entre Educação Básica e Ensino Superior, sendo minha primeira experiência na extensão universitária. Essa aproximação com práticas extensionistas provocou o meu interesse em conhecer sobre a extensão universitária, não só no âmbito da UEPG, mas na busca de escritos e de estudos sobre esse pilar da universidade.

Nos anos 2000, as produções sobre extensão universitária faziam referência às definições do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) – Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 –, especialmente às metas 21, 22 e 23, sobre as concepções e os caminhos a serem considerados nas universidades para a extensão (BRASIL, 2001a). Destaco, nesse sentido, a concepção acadêmica, que, para Jezine (2004), enfatiza as relações teórico-práticas na formação dos graduandos, estreitando a aproximação entre universidade e sociedade por meio do diálogo no sentido de que se façam presentes as dimensões política, humana e social na formação de bacharéis e licenciandos.

Identifico que são potencializadas, também, as discussões sobre a curricularização da extensão nas universidades públicas, a partir dos registros nos Planos Nacionais de Educação, no Plano Nacional de Extensão, nos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e, também, nos artigos dos Anais dos Congressos Brasileiros de Extensão.

A priori, percebo que as definições sobre a curricularização estão associadas às concepções de extensão e de currículo assumidas pelas IES, sendo seu papel, de acordo com Sousa (2010), promover a aproximação entre universidade e sociedade. Além disso, a

compreensão que vem se construindo ao longo do tempo sobre a extensão universitária precisa incidir sobre sua prática, o entendimento sobre a própria universidade e a sociedade que se deseja.

Desde o ano de 2007, tenho manifestado, então, o compromisso com propostas extensionistas. A extensão universitária, em minha experiência como docente no Ensino Superior, nos cursos de licenciaturas e, especialmente, na coordenação de projeto de extensão, intitulado *A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar*⁶, na UEPG, no período de 2012 a 2019, potencializou o meu interesse e os meus estudos sobre as contribuições de ações extensionistas no processo formativo de futuros professores.

O referido projeto foi concebido com vistas à aproximação entre universidade e sociedade, pela via do diálogo e para a produção colaborativa de conhecimentos. A proposta primou pela articulação com o ensino, considerando os aprendizados dos conteúdos de diferentes componentes curriculares nos cursos de Graduação e potencializando a pesquisa sobre problemáticas que emergem do contexto escolar. A participação de licenciandos, de professores, de estudantes de escolas públicas da Educação Básica e de docentes formadores da UEPG permitiram um olhar sobre a formação docente pelas lentes da extensão universitária.

Desde a primeira edição do projeto, assumi a concepção freireana de extensão universitária, que fora substituída por comunicação, privilegiando práticas extensionistas guiadas por relações dialógicas entre universidade (professores e licenciandos) e escola (docentes e estudantes), no sentido de organizar as relações humanas a partir do diálogo e do consenso, com vistas à aprendizagem sobre a docência (FREIRE, 1969).

No ano de 2018, iniciei o Doutorado no PPGE da UEPG e mantive meu interesse para além da prática extensionista, para investigar o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG, objeto de estudo desta tese. Em busca da coerência entre a concepção de extensão, da relação dialógica e do sujeito, desde o início de minha formação, compreendo que a formação para a docência se dá na relação entre pessoas que compõem diferentes grupos sociais e trazem consigo saberes que são diversos e, por vezes, divergentes. Concebo, então, o sujeito como um ator social, um ser humano situado historicamente, inacabado e incompleto, que tem a capacidade de pensar, de agir e de comunicar-se, tem uma existência histórica e está

⁶ O projeto de extensão fora concebido em parceria com a professora Kelly Cristina Ducatti Silva, a partir de nossas percepções sobre os questionamentos dos licenciandos que emergiam de suas vivências no contexto escolar nas disciplinas de Prática Pedagógica (Licenciatura em Pedagogia) e Didática nas diferentes licenciaturas.

inserido em um movimento de busca com outros sujeitos em função de seus propósitos (FREIRE, 1987a; HABERMAS, 2012a).

Essa concepção fora construída a partir das experiências profissionais, das vivências no projeto extensionista, da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas – Didática e Formação Docente (Gepedido), do ensino de Didática em cursos de Graduação e de Pós-Graduação e, também, da docência na Educação Básica, pois a constituição dos saberes consolida-se ao longo do percurso formativo. Para Freire (1987b, p. 16): “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

A respeito dos conhecimentos construídos ao longo do processo formativo, com os estudos desenvolvidos nas disciplinas no Doutorado, tive a oportunidade de ampliar a reflexão sobre o objeto desta tese, permitindo que o percurso da pesquisa fosse refinado. Nesse sentido, os referenciais de Habermas passaram a compor os fundamentos teóricos da pesquisa, especialmente os escritos sobre a teoria crítica e a racionalidade comunicativa.

Para além dos contributos das disciplinas em minha formação no Doutorado, destaco dois objetivos do PPGE: produzir e socializar o conhecimento científico no campo da Educação, no intuito de analisar o fenômeno educativo em suas dimensões pedagógica, histórica, política e social; criar condições favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa e à análise teórica do fenômeno educativo em suas múltiplas dimensões⁷. No decorrer do doutoramento, tive a oportunidade de participar de seminários temáticos, aulas inaugurais, simpósios locais e eventos nacionais e internacionais e, assim, pude dialogar e publicizar em diferentes espaços os resultados parciais do estudo sobre o objeto desta tese, a formação de professores e as concepções de extensão universitária, experiências que fomentaram a reflexão e a definição sobre os encaminhamentos da pesquisa, aproximando-se da concretização dos objetivos acima mencionados.

Anunciei, no início desta escrita, o objeto de estudo e apresentei sua vinculação à formação e à experiência acadêmica e profissional. Nas reflexões aqui empreendidas, afirmo que a experiência em projeto extensionista foi determinante para a definição do objeto de pesquisa, e, nesse percurso, deparei-me com diferentes concepções de extensão universitária.

Concebo a extensão como práxis no sentido de que a reflexão e a ação se dão por meio da palavra, que se traduz pelo diálogo e pelo entendimento entre os atores sociais na universidade e na comunidade, deflagrando o processo de tomada de consciência sobre a

⁷ Os objetivos do PPGE da UEPG estão disponíveis em: <https://www2.uepg.br/ppge/conheca-o-programa/> . Acesso em: 20 maio 2022.

realidade, as contradições que dela emergem com vistas à sua transformação que se efetiva na ação dos sujeitos (FREIRE, 1969, 2001; HABERMAS, 2012a, 2012b). Reconheço, então, que o ato de transformar expresso na concepção de extensão se traduz como a mudança da forma do que já está estabelecido, especialmente no sentido de que venha a promover a alteração de algo com a intenção de contribuir para a melhoria de uma situação. Esta se dá na condição atual, favorecendo a produção de conhecimentos e a emancipação dos sujeitos na universidade e na comunidade, que se consolida coletivamente.

É a extensão universitária que considera a singularidade de homens e de mulheres que se humanizam pela palavra e se assumem como sujeitos de sua própria história, de forma colaborativa e coletiva. É o ato de conjugar o singular e o plural, o individual e o coletivo, com vistas a uma formação que privilegie a aprendizagem na e com a voz de todos, articulando-se ao ensino e à pesquisa.

Entretanto, reconheço que a concepção de extensão não se constrói alheada da concepção de universidade, tendo em vista que o tripé ensino, pesquisa e extensão é uma função das IES. Em relação à coerência sobre a compreensão de extensão apresentada, afirmo que a universidade é concebida como instituição social e, como tal, revela como a sociedade funciona e coexiste em seu interior (CHAUÍ, 2001). Justifica-se, então, o investimento em processo de pesquisa sobre a extensão na formação do licenciando, tendo em vista a normatização sobre sua curricularização, a qual passou a compor 10% da carga horária do total de créditos ofertados nos cursos de Graduação (BRASIL, 2014), bem como o disposto na Resolução N° 7, de 19 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b), a qual estabelece as diretrizes para curricularizar a extensão.

Trata-se de um novo aspecto a ser regulamentado e instituído nos cursos de licenciaturas e requer investigação minuciosa para conhecer e compreender as concepções sobre extensão universitária que balizarão as discussões e as definições para a sua oferta nos currículos dos diferentes cursos de Graduação, bem como para o processo de tomada de decisões.

Sob o ponto de vista legal, no Art. 8° da Resolução N° 7/2018, foram elencadas as modalidades de atividades extensionistas previstas nos PPPs dos cursos, a saber: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos ou prestação de serviços (BRASIL, 2018b). A indicação sobre as modalidades não garante que a extensão assuma sua função junto ao ensino e à pesquisa, pois a curricularização não se reduz a elas. Em contraposição à inserção das práticas extensionistas nos currículos dos cursos, pode-se considerar que o seu processo de discussão e de definição não seja unânime entre as IES, tendo em vista, *a priori*, os dados do Relatório

da Rede Nacional de Extensão Universitária, conforme o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – Forproex (2019b).

No documento, os registros revelam que, do total de 141 IES públicas, 68 responderam a um questionário sobre os encaminhamentos relativos à curricularização. Os dados apontam que houve a participação de 47,5 % do total de instituições, das quais 6,9% não tinham deflagrado o processo (FORPROEX, 2019b). Embora os dados não sejam recentes, suscitam a análise acurada sobre as concepções de extensão explicitadas nos documentos legais, as motivações e os fundamentos que sustentam as definições na legislação, bem como o espaço-tempo em que as determinações foram gestadas e construídas, considerando, conforme apontam Lima e Gandin (2012, p. 4), com base em Bowe, Ball e Gold (1992), que o “[...] contexto da produção de texto é o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar melhor articuladas com a ‘linguagem do interesse público em geral’”.

Para além desses aspectos, adentram a discussão os impactos na formação do futuro professor, na política docente e nos recursos financeiros requeridos para a curricularização da extensão, considerando a realidade e as suas repercussões na instituição e na sociedade. Observo, ainda, que, embora a determinação de ordem legal sobre a obrigatoriedade da extensão universitária seja recente, suas concepções expressas pelas IES decorrem de sua história, de sua trajetória em relação à tríade ensino, pesquisa e extensão, as quais já propõem e vivenciam atividades extensionistas que, na atualidade, são facultativas para os acadêmicos, requerendo uma análise rigorosa.

A decisão pelo investimento na investigação sobre a curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG associa-se para além das motivações já explicitadas, sobre o acompanhamento do percurso formativo dos futuros professores, dialogando com eles e com as escolas da Educação Básica. Assim, aprendo, problematizo e movo-me pelo caminho desta investigação.

A pesquisa desenvolve-se, então, a partir da seguinte problemática: **Como vem se constituindo o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa e em que fundamentos se sustenta?** Em decorrência da problemática de investigação, defino o objetivo geral: **Desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir dos fundamentos produzidos na instituição, os quais sustentam a concepção de extensão universitária.**

Os objetivos específicos estão assim delineados:

- a) examinar como é interpretada a legislação sobre a curricularização da extensão na UEPG;
- b) investigar os significados sobre curricularização da extensão nas licenciaturas assumidos por diferentes sujeitos na e pela UEPG;
- c) identificar os fatores determinantes que influenciam/influenciaram a tomada de decisão sobre a curricularização da extensão;
- d) evidenciar as concepções de universidade e de extensão universitária anunciadas pelos participantes da pesquisa no processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.

Em relação ao lócus da pesquisa, justifico a opção pela UEPG, considerando que foram ofertados, no ano de 2021, 43 cursos de Graduação, dos quais 13 eram licenciaturas. No levantamento de dados realizado junto à Proex, no mês de fevereiro de 2021, há o registro de 505 propostas extensionistas, estando 89% destas proposições vinculadas aos cursos de bacharelado e 11% se desenvolvem junto aos cursos de licenciaturas.

Além disso, o olhar para a extensão na UEPG faz-se de diferentes pontos de vista: como acadêmica nos anos de 1980; professora e pedagoga na Educação Básica a partir do ano de 1986; pós-graduanda nos anos de 1990 – especialização *lato sensu*; entre os anos de 2002 e 2004, Mestrado em Educação; docente na instituição, desde o ano de 2007 até a presente data; e, a partir do ano de 2018, doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo.

A realização da pesquisa na UEPG permite-me compreender a curricularização da extensão, dialogar com a realidade que vivo e agir com vistas à transformação da prática educativa. Nesse sentido, as palavras de Freire (2001, p. 18) propiciam uma ponderação valorosa:

Consciente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado a certeza fundamental de que posso saber e de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica, o que aumenta o nível de exatidão do conhecimento.

Intencionando a fidedignidade à rigorosidade requerida no processo de pesquisa, opto pela pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), pode propiciar aos pesquisadores a compreensão densa e aprofundada sobre determinado fenômeno ou objeto de estudo, caracterizando-se como um conjunto de interpretações. Minayo (2009) chama atenção para o fato de que a pesquisa qualitativa se ocupa e se preocupa com significados, valores, princípios, os quais não podem reduzir-se a variáveis, tendo em vista seu caráter subjetivo.

Explicitadas as razões sobre a realização da pesquisa na UEPG e a opção pela pesquisa qualitativa, **defendo a tese** de que o processo de curricularização da extensão pode contribuir para a reflexão coletiva sobre as concepções de extensão universitária, currículo, universidade e conseqüente mudança na estrutura curricular, rompendo com as padronizações e a linearidade na matriz curricular. Por conseguinte, **defendo**, ainda, que o ato de refletir coletivamente sobre a curricularização e a formação docente nas licenciaturas pode fomentar as transformações nas relações entre ensino, pesquisa e extensão, em um movimento dialógico, que implica a compreensão de que os elementos da tríade compõem um conjunto e, entre si, promovem a formação dos licenciandos sem sobreposições, mas em um processo em que as inter-relações se fazem no diálogo, na ação.

Outrossim, argumento que o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos expressa uma reflexão sobre a história construída em relação à extensão universitária. Entretanto, esbarra nas definições da política docente, no orçamento da instituição, na disponibilidade de tempo/espço de licenciandos em práticas extensionistas, além de não desvincular-se da concepção de currículo disciplinar.

No percurso investigativo, opto pela teoria da ação dialógica freireana e pela ação comunicativa habermasiana, considerando os contributos do trabalho e a produção intelectual de Paulo Freire sobre a teoria da dialogicidade, reconhecendo o diálogo como uma exigência existencial, um encontro entre os homens e as mulheres mediatizados pelo mundo, que se coloca como um caminho por meio do qual esses sujeitos assumem de forma consciente sua condição humana. Freire (1987a, 1987b, 2001) anuncia uma pedagogia crítica e democrática, problematizando as contradições sociais, as relações de poder desiguais que revelam situações opressoras na vida em sociedade. O educador propõe a leitura crítica do mundo e da palavra, almejando a transformação social, o desejo de uma sociedade democrática, com o estabelecimento de relações humanas dialógicas.

Em relação à opção pela teoria da ação comunicativa em Habermas, o filósofo compreende que a linguagem é uma forma de comunicação humana, a qual se faz em sociedade, tornando-se essencial na interação do sujeito com o mundo. Habermas (2012a) elabora uma teoria crítica da modernidade que se contrapõe à racionalidade instrumental, em busca de compreender a sociedade capitalista com a intenção de transformá-la, com vistas à sua emancipação⁸, propondo, então, a teoria da ação comunicativa que prioriza a relação entre os sujeitos, que se dá pela comunicação argumentativa.

⁸ A teoria de Habermas estrutura-se em torno da ideia de emancipação humana, que se articula à comunicação que é mediatizada pela razão como uma condição para o entendimento mútuo. O filósofo explicita que o processo de

Mediante as concepções freireanas e habermasianas, o caminho a trilhar na metodologia da pesquisa requer a seleção de instrumento de coleta de dados que permita a interlocução entre pesquisador e participantes de forma igualitária, estabelecendo uma relação de horizontalidade, concebendo que todos são agentes sociais transformadores, considerando o contexto em que são produzidas as interações.

Nesse sentido, a opção pela entrevista semiestruturada propicia o diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa, contemplando os objetivos propostos e a definição de questões para além dos roteiros previamente elaborados. Entendo que é possível trilhar um caminho no qual a análise sobre o objeto de pesquisa se faz por meio de um olhar crítico, compreendendo que:

Devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes no espaço institucional de uma escola, ou faculdade, para ajudar a transformação da sociedade. Se compreendermos a natureza limitada e vinculada de educação, se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também, a principal alavanca da transformação. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 157).

O diálogo também foi realizado com outras pesquisas, para conhecer e analisar as produções já existentes sobre curricularização da extensão nos cursos de licenciaturas, procedendo o estado da arte⁹, constituindo-se como ponto de partida desta investigação. Ao proceder a análise de teses, de dissertações e de artigos, evidenciei que um número significativo de estudos versava sobre as contribuições das práticas extensionistas na formação dos futuros professores, contemplando a reflexão sobre as concepções de extensão e a função da universidade. Esses registros denotam que as propostas extensionistas em desenvolvimento nas instituições geram problematizações que potencializam as discussões sobre a extensão e a universidade, assumindo uma função nos cursos de Graduação, independentemente da sua obrigatoriedade.

Nas pesquisas nas quais o objeto de estudo é a curricularização da extensão, a investigação incidiu sobre as concepções de currículo e de extensão universitária, sendo os participantes da coleta de dados profissionais, professores e estudantes das IES sobre as quais a pesquisa se desenvolvia. Não identifiquei, no conjunto das pesquisas analisadas, a participação de licenciandos e da comunidade externa como interlocutores; assim, considero

comunicação, que é esclarecido cientificamente e que já tenha sido institucionalizado na esfera política pública, possibilitaria, “[...] como consequência da crescente emancipação dos homens, a redução dos sofrimentos individuais e coletivos no interior das fronteiras de um consenso obtido sem coerção sobre os princípios do bem-estar e da paz” (HABERMAS, 1982, p. 502).

⁹ No terceiro capítulo, apresento a pesquisa do tipo estado da arte, no intuito de analisar as teses, as dissertações e os artigos que versam sobre o tema desta investigação.

que esse aspecto merece atenção, de modo a permitir um olhar sobre a curricularização a partir das compreensões da comunidade interna e externa à UEPG.

Outro aspecto relevante diz respeito ao número de pesquisas sobre a curricularização da extensão que não é tão expressivo. Além disso, muitos deles revelam o processo de curricularização da extensão e como vem se desenvolvendo especialmente em instituições de ensino federais e particulares. Nas pesquisas, observei, ainda, que a curricularização se deu a partir das definições de ordem legal, e a disciplinarização da extensão foi uma das alternativas mais frequentes, articulada às experiências extensionistas em cada instituição. Esse dado denota que não houve alterações nas concepções de currículo, que pode indicar a manutenção da estrutura curricular já vivenciada.

Explicitados os percursos da pesquisa, organizei a tese, além desta introdução e das considerações finais, em mais quatro capítulos. No segundo capítulo, contemplo o caminho da pesquisa na abordagem qualitativa. Discorro sobre o lócus da pesquisa, a extensão universitária na UEPG, a análise documental (CELLARD, 2008), o instrumento de coleta de dados, a definição dos participantes da pesquisa, os procedimentos para a realização das entrevistas e, por fim, o quadro de coerência da pesquisa.

No terceiro capítulo, trago reflexões que incidem sobre a teoria da ação dialógica em Freire e a ação comunicativa habermasiana, como fundamentos para a curricularização da extensão. Já no quarto capítulo, apresento um breve histórico sobre a extensão universitária no Brasil e suas concepções, a análise documental, uma síntese sobre a pesquisa do tipo estado da arte, a curricularização da extensão e a formação de professores.

A análise das entrevistas compõe o quinto capítulo, a partir das pretensões de validade identificadas nas falas dos participantes, conjugando-as com os fundamentos teóricos habermasianos e freireanos sobre a ação comunicativa e o diálogo, bem como com as concepções de extensão, de currículo, de universidade e de formação de professores. Nas considerações finais, discorro sobre o processo investigativo, de forma a dialogar com os resultados da pesquisa a partir dos objetivos propostos, com destaque para as compreensões, as perspectivas e as limitações que se descortinaram sobre a curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.

Ao findar as reflexões sobre o objeto de estudo e a trajetória da pesquisa alinhados ao meu percurso acadêmico e profissional, registro um aspecto peculiar sobre o contexto no qual a investigação se desenvolveu. Vivenciamos a pandemia da Covid-19, a qual nos trouxe um cenário de crise sanitária que gerou incertezas, angústias, contaminações e perda das vidas de milhares de pessoas no mundo e em nosso país. Apesar disso, o contexto adverso gerado pela

pandemia não impediu o processo da pesquisa, especialmente pelo fato de que, ao meu redor, pessoas singulares e especiais sustentaram meus passos, seja pela via do afeto, do conhecimento, do diálogo, as quais foram essenciais para que a investigação se desenvolvesse, permitindo que o projeto de tese se concretizasse. Rememoro, então, as palavras de Carlos Drummond de Andrade (1967, p. 12): “Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra [...]”. O conteúdo desse poema permite um olhar atencioso sobre os percalços e os obstáculos que se impõem em nosso itinerário que marcam nossa história, os quais permanecem registrados em nossa memória, porém cabe a nós decidirmos se eles serão perenes ou findáveis, se ficaremos paralisados diante deles ou buscaremos superá-los.

2 CAMINHO DA PESQUISA

[...] olha, repara, ausculta: essa riqueza
sobrante a toda pérola, essa ciência
sublime e formidável
Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 150).

No ato de pensar sobre a pesquisa, revelam-se inúmeras possibilidades que requerem do pesquisador a tomada de decisão, o que demanda análise e reflexão criteriosa sobre os caminhos considerados, *a priori*, mais adequados ao que se pretende no percurso investigativo. Minayo (2009) afirma que a pesquisa se constitui em uma atividade básica da ciência no ato de questionar e de construir a realidade. Para a autora,

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2009, p. 18).

O percurso da investigação desenha-se na abordagem qualitativa que permite o aprofundamento no mundo de significados de ações e das relações humanas, reconhecendo a pesquisa como um labor artesanal, que se desenvolve por meio de um ciclo que se consolida em diferentes etapas que se complementam (MINAYO, 2009). A complementaridade dá-se entre o objeto de estudo, o problema de pesquisa, os objetivos propostos e os aspectos epistemológicos e metodológicos, que se encadeiam em um ciclo que não se encerra, mas pode gerar novas inquietações e novos processos.

Optamos pela teoria da ação dialógica freireana e pela ação comunicativa em Habermas, assentando no fato de que elas apresentam concepções teórico-práticas que convergem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, democrática e participativa. Embora suas produções tenham se desenvolvido em contextos diferentes – Alemanha e América Latina –, Freire e Habermas atribuem importância ao papel formativo da reflexão, a partir do exercício do diálogo e do agir comunicativo (MORROW; TORRES, 1998; MÜHL, 2021).

Habermas e Freire expressam posicionamentos de resistência à racionalização na educação que se dá sob o pretexto do crescente desenvolvimento econômico. Nesse viés:

Os dois autores [Habermas e Freire], como herdeiros das utopias emancipatórias da modernidade, defendem com insistência o compromisso de todos na construção de uma situação histórico-social mais justa, humana e solidária. A preocupação de ambos reside na fundamentação ética e política de uma teoria crítica de ação social e, em razão disso, procuram, pela reconstrução das bases de mediação normativa, desenvolver uma práxis radicalmente democrática em todas as esferas da organização social e política. (MÜHL, 2021, p. 158).

Considerando os fundamentos freireanos e habermasianos, a realidade é uma construção humana que é determinada por necessidades e potencialidades que foram historicamente constituídas, mas que são passíveis de mudanças quando direcionadas por novos objetivos que são definidos pelos atores sociais (MÜHL, 2021).

Expressa nossa opção metodológica, apresentamos, neste capítulo, os fundamentos metodológicos, de modo a clarificar o ciclo da pesquisa, revelar os aspectos sobre a análise documental e a pesquisa do tipo estado da arte. Contemplamos, ainda, o processo de coleta de dados, o instrumento, o lócus da investigação e os participantes da pesquisa. Explicitamos, também, a eticidade suscitada pela pesquisa, no que diz respeito ao consentimento livre e esclarecido, às relações entre pesquisador e sujeitos, bem como à relevância social da investigação (BROOKS; TE RIELE; MAGUIRE, 2017; BRASIL, 2013).

2.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL NO PERCURSO INVESTIGATIVO

Em se tratando dos procedimentos da pesquisa, a análise documental compõe esta tese, considerando que, sobre o objeto de estudo, desde o ano de 2010, houve publicações e normatizações diversas que demandam uma análise minuciosa, desde a seleção dos documentos, a sua leitura e o estudo sobre seu conteúdo, que podem revelar novos conhecimentos e interpretações.

A relevância da análise documental no processo de pesquisa dá-se pelo fato de que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Para além dos aspectos elencados, a pesquisa documental possibilita a identificação sobre o processo de amadurecimento e/ou de alteração dos conceitos, composição de grupos e seus escritos que revelam o seu posicionamento e nem sempre expressa a compreensão do coletivo. Por vezes, pode representar o entendimento individual ou de apenas uma parcela dos atores que participam da elaboração dos documentos.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) recomendam que, na análise documental, o pesquisador avalie a credibilidade e a representatividade; não cabe a ele transformar o documento; assim, é preciso aceitá-lo com suas imperfeições e suas fragilidades, sendo fidedigno ao conteúdo dos materiais.

Para Cellard (2008), na análise documental, o pesquisador deve ser imparcial, sem demonstrar ou ter, *a priori*, preferências, explicitar simpatias ou antipatias em relação ao autor ou a grupos de autores, precisa ter discernimento, ser prudente na leitura e nos registros. Dentre os objetivos da análise, destacamos: a avaliação da natureza do documento, a linguagem utilizada, sendo requerido do pesquisador a apropriação de termos que compõem documentos legais que diferem dos demais documentos; desse modo, de acordo com a natureza de cada texto, há linguagens específicas.

Mediante as proposições de Cellard (2008) e de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), buscamos, na análise documental, abarcar os diferentes registros que foram publicizados desde o ano de 2010 até o ano de 2021, para compreendermos os caminhos percorridos pela extensão universitária. No processo de seleção desses registros, deparamo-nos com documentos que se originaram de órgãos oficiais governamentais, entidades públicas que estão diretamente vinculadas à extensão universitária e desencadearam um movimento para seu fortalecimento no âmbito das universidades e junto ao Governo Federal, bem como com os documentos da UEPG.

Refletimos, ainda, sobre o contexto da produção, a partir da abordagem do ciclo de políticas¹⁰, pois, embora os documentos normatizem a curricularização da extensão, tragam concepções sobre extensão universitária e indiquem as possibilidades para a curricularização, analisamos as condições que se descortinam para que a extensão universitária se materialize no currículo dos cursos.

Argumentamos que o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos expressa uma reflexão sobre a história construída em relação à extensão universitária, porém esbarra nas definições da política docente, no orçamento financeiro da instituição, além de não desvincular-se da concepção de currículo disciplinar, presente nos projetos de cursos das licenciaturas.

Fazemos referência à política docente¹¹ tendo em vista que, a partir do momento que a extensão universitária passe a compor o currículo dos cursos, todos os licenciandos participarão de práticas extensionistas, requerendo orientação e acompanhamento por parte dos docentes,

¹⁰ “A abordagem do ‘ciclo de políticas’, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

¹¹ A Resolução Universitária N° 21, de 9 de dezembro de 2013 (UEPG, 2013a), dispõe sobre a destinação de carga horária docente para ensino, pesquisa e extensão universitária, em seus Arts. 9º e 17. Na distribuição de encargos, conforme registro de trabalho, dedicação exclusiva quando vinculada à extensão universitária, a média de horas-aula, no cômputo de 40 horas, situa-se entre 12 e 24 horas-aula, no caso de docentes que coordenem ou sejam supervisores em propostas extensionistas.

bem como a análise sobre a destinação de carga horária e espaço-tempo. Para além dessa questão, é necessária a previsão/destinação de recursos financeiros para o seguro acadêmico e o desenvolvimento das propostas extensionistas, uma ação que impacta no orçamento da instituição.




Em nosso argumento, aproximamo-nos de aspectos relativos à UEPG. Na próxima seção, dedicamo-nos à caracterização da instituição, apresentando sua missão, seus princípios, sua organização, articulada às concepções de universidade e sua função social, bem como à curricularização da extensão na formação dos licenciandos.

2.2 O LÓCUS DA PESQUISA

Conhecer o lócus da pesquisa significa adentrar a UEPG, uma IES pública criada pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da Lei Nº 6.034, de 6 de novembro de 1969, publicada em 10 de novembro de 1969 (PARANÁ, 1969), e do Decreto Nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970 (PARANÁ, 1970).

No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2018-2022), constam a missão, o princípio filosófico e seu plano técnico metodológico (UEPG, 2018), os quais balizam o trabalho desenvolvido pela UEPG em seus cursos de Graduação presenciais e a distância, bem como na Pós-Graduação, os quais podem ser visualizados na Figura 1.

Figura 1 – Missão, princípio e plano técnico metodológico – UEPG

 <p>MISSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • A UEPG tem por finalidade produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da Graduação, da Extensão e da Pós-Graduação visando à formação de indivíduos éticos, críticos e criativos, para a melhoria da qualidade da vida humana (UEPG, 2018, p. 26). 	 <p>PRINCÍPIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] respeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais, proscrevendo os tratamentos desiguais por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa e por preconceitos de classe, gênero, etnia ou nacionalidade e de raça (UEPG, 2018, p. 27). 	 <p>PLANO TÉCNICO METODOLÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • No plano técnico metodológico, a UEPG orienta-se pelo rigor científico e pela interdisciplinariedade, que possibilitam a reflexão crítica sobre a produção do conhecimento, bem como sua utilização na sociedade, a qual é vista como um lócus de materialização entre as relações acadêmicas/profissionais e o mundo do trabalho (UEPG, 2018, p. 31).
--	--	---

Fonte: Elaborada pela autora com base no PDI da UEPG – 2018-2022 (UEPG, 2018).

Mediante os aspectos elencados na Figura 1, é perceptível que, no PDI, há nitidamente a intenção de contribuir com a formação profissional, em uma perspectiva crítica, explicitando que sua missão está voltada para a melhoria da qualidade de vida da população, a dimensão ética na formação, contrapondo-se às relações desiguais, preconizando o respeito à dignidade humana. Essas definições aproximam-se da concepção de instituição social, na qual há prevalência da formação humana, sem a ênfase na formação meramente técnica e balizada pela cultura individualista (CHAUÍ, 2003).

Considerando que nosso objeto de estudo se vincula às licenciaturas na UEPG, no ano de 2021, 43 cursos de Graduação foram ofertados em dois *campi* na cidade sede, Ponta Grossa, e um *campus* avançado no município de Telêmaco Borba. No Quadro 1, apresentamos os *campi*, os setores de conhecimento e seus respectivos cursos.

Quadro 1 – *Campi*, setores de conhecimento e cursos de Graduação na UEPG

<i>Campi</i>	Setores de conhecimento ¹²	Bacharelado		Licenciaturas	
		Quantidade	Modalidade de oferta	Quantidade	Modalidade de oferta
Campus Universitário Central – Ponta Grossa	Setor de Ciências Sociais Aplicadas	7	Presencial	-	
		2	EaD		
	Setor de Ciências Humanas Letras e Artes	-		4	Presencial
				2	EaD
Setor de Ciências Jurídicas	1	Presencial	-	-	
Campus Universitário de Uvaranas – Ponta Grossa	Setor de Ciências Exatas e Naturais	4	Presencial	4	Presencial
				2	EaD
	Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia	7	Presencial	1	EaD
	Setor de Ciências Biológicas e da Saúde	6	Presencial	2	Presencial
1				EaD	
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	-	-	3	Presencial	
			2	EaD	
Campus Avançado Telêmaco Borba	Setor de Ciências Sociais Aplicadas	1	Presencial	-	
Total		24	Presencial	4	Presencial
		2	EaD	5	EaD

Fonte: Elaborada pela autora com base em UEPG (2021).

Legenda: EaD – Educação a Distância.

¹² O Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes e o Setor de Ciências Sociais Aplicadas foram citados duas vezes no Quadro 1 pois ofertam cursos em *campi* diferentes.

Na contabilização dos dados sobre os cursos e as modalidades de oferta, há divergência entre o número de cursos de Graduação – bacharel e licenciatura –, tendo em vista que, do total de 43 cursos de Graduação, seis são ofertados em duas modalidades e três somente na EaD.

No ano de 2021, foram ofertados 14 cursos de licenciaturas, conforme visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 – Setores de conhecimento e cursos de licenciaturas – modalidade presencial e a distância

Setores do conhecimento	Licenciaturas – modalidade presencial	Licenciaturas – modalidade EaD
Setor de Ciências Humanas Letras e Artes	7	3
Setor de Ciências Exatas e Naturais	4	2
Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia	—	1
Setor de Ciências Biológicas e da Saúde	2	1
TOTAL	13 cursos de licenciaturas	7 cursos de licenciaturas

Fonte: Elaborada pela autora com base em UEPG (2021).

A instituição oferta cursos em duas modalidades: presencial e EaD, e a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e o Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (Nutead) coordenam e desenvolvem as ações relacionadas à oferta/autorização dos cursos, às propostas pedagógicas, às matrículas, aos estágios e à certificação.

O Nutead foi criado, na UEPG, no ano de 2002, como um órgão suplementar, vinculado à Reitoria, com as seguintes finalidades:

- a) Democratizar o acesso à educação em todas as suas modalidades;
- b) Incentivar a comunidade acadêmica a criar e implementar projetos que visem o aprimoramento humano, reduzindo o nível de desqualificação profissional e melhorando a qualidade de vida;
- c) Propiciar o desenvolvimento de uma atitude colaborativa intra e inter-institucional;
- d) Contribuir para o avanço do conhecimento na área de EAD. (UEPG, 2018, p. 142-143).

Tendo em vista que nosso objeto de estudo é o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas e na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, consideramos o disposto no Art. 12, inciso III, alínea a, da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015¹³ (BRASIL, 2015b), de que a extensão universitária compõe o núcleo de estudos integradores complementares, junto a atividades como seminários, iniciação científica e à docência e residência docente.

¹³ A Resolução Nº 2/2015, do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) 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” (BRASIL, 2015b, p. 1).

As atividades previstas no núcleo de formação na Resolução N° 2/2015 integram a carga horária dos cursos de licenciaturas, mas cabe aos licenciandos decidirem se participarão das práticas extensionistas em seu processo formativo. Sobre os demais núcleos previstos na Resolução: o primeiro, de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, e o segundo, de aprofundamento e de diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, privilegiam o ensino e a pesquisa. Do total da carga horária mínima de 3.200 horas para integralização do curso de licenciatura, 2.200 horas serão cumpridas nos núcleos de formação e de aprimoramento, e 400 horas, no núcleo de estudos integradores complementares. Há, assim, prevalência do ensino e da pesquisa.

Embora o Art. 3º, inciso V, da Resolução N° 2/2015, faça referência sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na formação inicial (BRASIL, 2015b), os elementos dessa tríade desenvolvem-se como atividades em si mesmas, com *status* acadêmicos próprios. Assim sendo, persiste, ainda, uma visão dicotômica entre ensino, pesquisa e extensão, que é considerada um entrave para a organicidade e inter-relação entre eles (BOTOMÉ, 1996; SANTOS, 2010).

Contudo, temos, a partir do ano de 2019, a Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019¹⁴, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que 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 da Educação Básica (BNC-Formação)*” (BRASIL, 2019a, p. 1, grifo do autor). Esse documento mantém o texto do inciso V, Art. 3º, da Resolução N° 2/2015 sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável (BRASIL, 2015b), mas não contempla as práticas extensionistas no processo formativo dos futuros professores.

Na Resolução N° 2/2019, de acordo com o disposto no Art. 10, os cursos de licenciaturas devem considerar o desenvolvimento de competências¹⁵ profissionais descritas na BNC-Formação, as quais estão centradas na compreensão e na utilização do conhecimento, bem como

¹⁴ No que diz respeito à formação inicial, fica estabelecido: “Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (BRASIL, 2019a, p. 2).

¹⁵ No documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 8), competência foi assim definida: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

a pesquisa, a análise, a reflexão na busca de soluções tecnológicas para o planejamento de práticas pedagógicas que sejam desafiadoras, dentre outras.

É inegável que a Resolução N° 2/2019 rompe com os avanços expressos na Resolução N° 2/2015, excluindo, da formação inicial, os conhecimentos requeridos para a formação humana, desconsiderando a relação entre educação e sociedade, embora estabeleça a relação teoria e prática como um princípio que orienta o processo formativo. Desse modo, há uma ênfase sobre o saber-fazer de natureza técnico-instrumental.

A carga horária dos cursos de licenciaturas incide sobre os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e dos objetos de conhecimento da BNCC; a prática pedagógica nos estágios supervisionados e a prática dos componentes curriculares. Dentre os fundamentos pedagógicos para as licenciaturas expressos no Art. 8° da Resolução N° 2/2019, inciso III, temos, novamente, a menção ao ensino e à pesquisa, sem a extensão universitária: “III – a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2019a, p. 5).

Nesse sentido, os indicativos da Resolução N° 2/2019, *a priori*, impõem barreiras para o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas, pois a ênfase está no ensino e na aprendizagem, no desenvolvimento de competências e de habilidades, desconsiderando a extensão universitária, constituindo-se em um desafio para proposições sobre as práticas extensionistas.

Destacadas as questões relativas às Diretrizes Curriculares e à BNCC para a formação inicial docente, retomamos os escritos sobre os aspectos do lócus da pesquisa, tendo em vista que, além dos cursos de Graduação em diferentes modalidades, a UEPG oferta atualmente Pós-Graduação *stricto-sensu*, sendo:

- ✓ 22 cursos de Mestrado acadêmico, dos quais cinco se vinculam à área de formação de professores;
- ✓ cinco cursos de Mestrado profissional, dos quais quatro são voltados à área de formação de professores;
- ✓ dez cursos de Doutorado, dos quais dois estão vinculados à área de formação de professores.

No Quadro 2, apresentamos os setores de conhecimento e os cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado, com as respectivas áreas de concentração, elencando os cursos em que as teses e as dissertações têm como objeto de estudo aspectos relativos à formação de professores.

Quadro 2 – Setores de conhecimento, cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado

Setores do conhecimento	Mestrado Acadêmico/Área de concentração	Mestrado Profissional/Área de concentração	Doutorado/Área de concentração
Setor de Ciências Exatas e Naturais	✓ Ensino de Ciências e Educação Matemática Espaços formais e não formais no ensino de Ciências Formação de professores e Ensino de Ciências	---	---
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	✓ Educação Educação	✓ Ensino de Física Ensino de Física Formação de Professores de Física Física na Educação Básica	✓ Educação Educação
	✓ História História, Cultura e Identidades	✓ Ensino de História/ Ensino de História	---
	✓ Estudos da Linguagem/ Linguagem, Identidade e Subjetividade	✓ Educação Inclusiva/ Educação Inclusiva	
	---	✓ Matemática Análise Matemática Ensino de Matemática Geometria e Topologia Matemática Matemática Aplicada Álgebra	---
Setor de Ciências Sociais Aplicadas	✓ Ciências Sociais Aplicadas Cidadania e Políticas Públicas	----	✓ Ciências Sociais Aplicadas Cidadania e Políticas Públicas
Total	5	4	2

Fonte: Elaborado pela autora com base em UEPG (2021a).

Conforme consta no PDI da UEPG, nos anos de 1970 e 1980, havia a intenção de consolidar e expandir os cursos de Graduação, no ano de 1987, com a criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp), com ênfase na criação de cursos de Mestrado e Doutorado. Os incentivos incidiram sobre a capacitação docente no Brasil e no exterior e formalizou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic (UEPG, 2018). No ano de 1994, implantou-se o primeiro curso de Pós-Graduação *stricto sensu* na instituição: o Mestrado em Educação. Nos anos subsequentes, foram implantados os cursos de Mestrado

nas diferentes áreas do conhecimento, e, em 2008, houve a implantação de três cursos de Doutorado em Ciências (Física), Química e Odontologia (UEPG, 2018).

Observamos que, nos anos 2000, se deu a expansão dos cursos de Mestrado e de Doutorado na instituição, o que nos permite inferir que, apesar do cenário econômico, político e cultural adverso, permeado por políticas neoliberais¹⁶, a universidade e seus atores envidaram esforços no sentido de propor e de manter os cursos de Pós-Graduação. A partir dessas ofertas, podemos vislumbrar a possibilidade para que os egressos dos diferentes cursos de Graduação tenham a oportunidade de participar de processo seletivo para ingresso na Pós-Graduação, dando continuidade ao investimento na formação, bem como a possibilidade de ingresso a profissionais advindos de outras IES. Essa consideração está associada à formação de professores. Sobre ela, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 22) afirmam:

A experiência formativa em cada momento tem a montante as experiências formativas anteriores que a reflexão recupera e a jusante a ambição de uma projeção mais reflexiva e crítica. O tempo formativo desenvolve aprendizagem experiencial que vai construindo um contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói e, assim, se recria.

É a compreensão da formação como um *continuum* que se dá em um processo que envolve a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, as experiências decorrentes dela e, também, os diferentes momentos e espaços formativos. Para Formosinho (1991), a formação continuada diferencia-se da formação inicial, pois distingue-se pelas pessoas a quem se destina, por suas vivências no ensino, visando o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Sobre a formação docente, os espaços e os órgãos para discussão sobre as licenciaturas, a UEPG, em sua estrutura organizacional, tem um órgão vinculado à divisão de ensino na Prograd: a Comissão Permanente das Licenciaturas (Copelic), criada no ano de 2008 com essa denominação, decorrente de uma comissão temporária: a Comissão de Coordenação Geral das Licenciaturas, que tinha como objetivo auxiliar os cursos de licenciaturas em relação ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

A Comissão, criada em 2008, congrega professores representantes das diferentes licenciaturas e, conforme consta em seu portal, assume as seguintes competências:

- Auxiliar na elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura.
- Apoiar os Colegiados de Curso das Licenciaturas com as legislações pertinentes a cada uma delas bem como em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação de professores.

¹⁶ “A transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objetivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado actualmente em curso. Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS)” (SANTOS, 2011, p. 33).

- Elaborar, quando solicitada, parecer de mérito sobre matérias pertinentes aos Cursos de Licenciatura.
- Propor à Prograd matérias que considere relevantes para a consolidação dos Cursos de Licenciatura.
- Estabelecer o diálogo entre os Colegiados de Curso das Licenciaturas.
- Consolidar espaço-tempo de debate interno sobre o encaminhamento pedagógico nos Cursos de Licenciaturas.
- Promover atividades que fortaleçam a relação entre as disciplinas articuladoras dos Cursos de Licenciatura.
- Articular projetos e programas que visem ações inovadoras nas Licenciaturas.
- Promover o fortalecimento da relação entre as Disciplinas Articuladoras e os Estágios Curriculares Supervisionados dos Cursos de Licenciatura da UEPG;
- propor aos órgãos competentes a Política Institucional para a formação de professores;
- coordenar os trabalhos de consolidação das propostas advindas dos Colegiados de Cursos das Licenciaturas que resultem em alterações ao Regulamento de Estágios dos Cursos de Licenciaturas. (UEPG, 2021c, n. p.).

A Copelic é proponente do Fórum das Licenciaturas, um evento que, no ano de 2020, teve sua 13ª edição, contemplando temáticas e desafios da formação de professores, potencializando espaço de discussão e de reflexão sobre o trabalho docente, com palestras e divulgação de pesquisas desenvolvidas em parceria com licenciandos, professores da UEPG e comunidade externa.

Em relação à extensão universitária, a Proex coordena e acompanha os programas e os projetos extensionistas. No ano de 2021, estavam ativas 532 propostas. Desse total, 55 proposições estão vinculadas a três setores de conhecimento, dez departamentos e dez cursos de licenciaturas. Os dados mencionados podem ser visualizados na Tabela 2, mas resguardamos a identidade dos departamentos, por meio das seguintes siglas: D1, D2, D3 e assim sucessivamente.

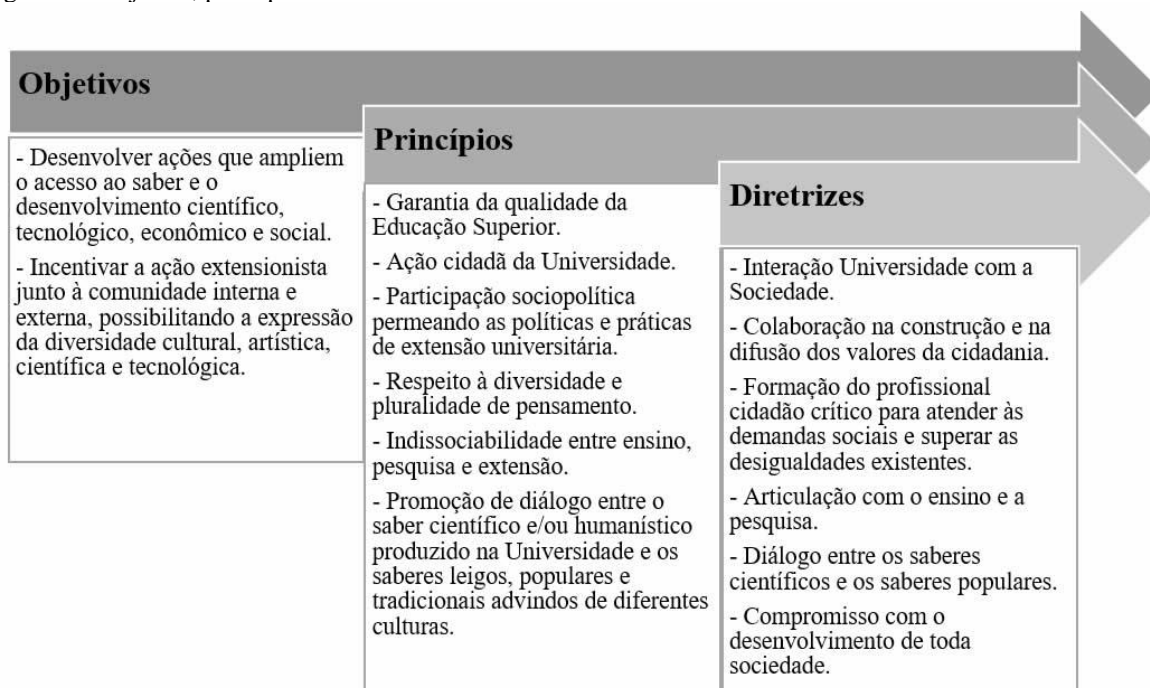
Tabela 2 – Dados quantitativos sobre Programas e Projetos de Extensão Universitária nos Cursos de Licenciaturas

Setores do conhecimento	Departamentos	Nº de Programas	Nº de Projetos
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (Secihla)	D1	1	6
	D2	2	-
	D3	-	2
	D4	3	14
	D5	1	8
Setor de Ciências Biológicas e da Saúde (Sebisa)	D6	-	5
	D7	1	2
Setor de Ciências Exatas e Naturais (Sexatas)	D8	-	2
	D9	-	2
	D10	-	6
TOTAL	10	8	47

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Proex – UEPG, fevereiro de 2021.

A história da Proex teve início no ano de 1971, mas somente nos anos de 1980 ela assumiu sua função junto ao ensino e à pesquisa. No PDI, foram descritos os objetivos da extensão universitária, seus princípios e suas diretrizes, expressos na Figura 2 que segue.

Figura 2 – Objetivo, princípios e diretrizes da extensão universitária na UEPG



Fonte: Elaborada pela autora com base no PDI da UEPG 2018-2022 (UEPG, 2018, p. 60-61).

Dentre as ações da Proex, o evento “Encontro conversando sobre a extensão universitária na UEPG” (Conex) tem como objetivo estabelecer um canal de divulgação e de discussão das ações extensionistas que são desenvolvidas pela comunidade acadêmica, tendo sua primeira edição no ano de 2003. A partir do ano de 2018, desenvolveu-se junto ao Conex o Encontro Anual de Extensão Universitária (Eaex), com vistas a consolidar as atividades extensionistas na UEPG, aproximar os diferentes programas e projetos e viabilizar as discussões coletivas entre a equipe da Proex e os extensionistas.

Em relação ao Conex, destacam-se os seguintes objetivos:

- Possibilitar a divulgação das atividades de extensão desenvolvidas na UEPG e em outras instituições;
- Propiciar o intercâmbio de conhecimentos e informações com outras instâncias da universidade e da sociedade;
- Discutir formas de ampliar, consolidar e diversificar as atividades extensionistas na UEPG;
- Promover um espaço de integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- Ampliar, consolidar e diversificar as ações extensionistas;
- Fortalecer o desenvolvimento de ações extensionistas através de parcerias com a comunidade. (UEPG, 2021b, n. p.).

O Conex caracteriza-se como um espaço de discussão sobre a extensão universitária, e, a cada ano, há proposição de uma temática específica, sendo contempladas questões atuais e desafiadoras para a extensão, dentre elas: “Avaliação da Extensão Universitária: impactos e desafios”; “A curricularização da extensão”; “A articulação entre ensino, pesquisa e extensão”.

Na instituição, há um Programa integrado de ensino, pesquisa e extensão, denominado: Docência no Ensino Superior (DES), que está vinculado à Prograd e tem como objetivo: “Promover ações pedagógicas formativas de caráter permanente, contribuindo para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional e troca de saberes na docência universitária” (UEPG, 2021d, n.p.).

O Programa é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar que tem a atribuição de planejar e de desenvolver as ações voltadas à formação para a docência no Ensino Superior, com temáticas voltadas ao campo da Pedagogia e da Didática universitária. Temos, então, a Proex, a Prograd, a Copelic e Programa DES que desenvolvem ações voltadas aos cursos de licenciaturas e à formação dos docentes universitários. Esses órgãos, ao constituírem-se em espaços de diálogo para o processo de curricularização da extensão, podem congregam professores, coordenadores de cursos e de programas e projetos extensionistas, bem como licenciandos e a comunidade externa, tendo em vista que:

É importante que sejam discutidos entre os pares das instituições a concepção, o sentido e a construção da extensão universitária mediante a legalização, para se pensar em como expressá-la no currículo e realizá-la de forma qualitativa, que beneficie a formação do acadêmico e a sociedade [...]. (SILVA; KOCHHANN, 2018, p. 710).

Trata-se da discussão sobre o potencial educativo e formativo da extensão universitária, pois sua obrigatoriedade preconizada em lei pode não ser compreendida pela comunidade universitária como essencial para a formação dos licenciandos. Não se trata de padronizar e uniformizar as práticas extensionistas, mas refletir sobre as funções da UEPG, suas relações com a Educação Básica, sobre as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Curricular para as licenciaturas e as concepções de extensão e de currículo assumidas por diferentes sujeitos para a definição de proposições para os projetos pedagógicos dos cursos (SILVA; KOCHHANN, 2018; SANTOS; DEUS, 2014).

Observando o disposto no PDI, a missão, os princípios, as ações das diferentes Pró-Reitorias, os cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados, os propósitos da Proex, os programas e os projetos extensionistas em desenvolvimento, os objetivos expressos para o quadriênio 2018-2022, a universidade manifesta a intenção de cumprir sua função social junto à comunidade. No PDI, afirma-se que a instituição precisa buscar o equilíbrio entre a vocação técnico-científica e humanística (UEPG, 2018), pois, nessa intersecção, situa-se o papel da instituição como promotora de educação e de cultura.

Esse é o desafio que se apresenta para a instituição. Nesse sentido, o caminho vem sendo construído, e a materialização das metas e dos objetivos do PDI podem contribuir para a

autonomia universitária, para concretizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas à formação humana e científica dos futuros profissionais, favorecendo para a transformação da sociedade. Essa é uma tarefa íngreme que se impõe no cenário em que vivemos, que requer que os atores sociais manifestem, em diálogo, inquietações, aspirações, proposições e ações para que a universidade seja concebida como um espaço, um bem público.

2.3 A ENTREVISTA, A FERRAMENTA METODOLÓGICA E AS PRETENSÕES DE VALIDADE NO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

O processo de pesquisa é guiado pela curiosidade epistemológica, reconhecendo que: “Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão do conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica” (FREIRE, 2001, p. 78).

As palavras freireanas permitem o entendimento de que a pesquisa adquire sentido e significado quando promove a reflexão crítica sobre a realidade concreta e que, a partir dela, contribua para a transformação das situações e das condições já existentes que não são perenes e imutáveis.

Tendo em vista que nosso problema de pesquisa advém da realidade vivenciada na UEPG, no processo de curricularização da extensão nas licenciaturas, o ato de refletir sobre esse contexto que se materializa no processo dialógico entre pesquisador e participantes da pesquisa se faz a partir da entrevista semiestruturada, nosso instrumento de coleta de dados. Por meio dela, intencionamos oferecer a oportunidade de fala, uma comunicação livre entre os atores da pesquisa, em um processo de interpretação cooperativa entre falantes¹⁷, sem a sobreposição ou a imposição de um deles, visto que essa ação impossibilita a interação entre os sujeitos. É o agir comunicativo no qual se estabelece uma relação interpessoal por meios verbais ou extraverbais, buscando juntos o entendimento sobre uma situação de ação, para que, por meio da concordância mútua, possam coordenar planos de ação e, conseqüentemente, suas ações (HABERMAS, 2012a).

No ato de fala, cada sujeito tem uma dupla expectativa: a realização de uma intencionalidade ao agir pela fala e a legitimação de sua fala por meio de seus argumentos.

¹⁷ Para o filósofo, a ação comunicativa acontece entre falantes e ouvintes. É na relação entre eles que se firmam as pretensões, sendo possível convergências e divergências na comunicação, compreendendo que: “Todo falante competente pode gerar e entender, com um número finito de elementos, um número ilimitado de cadeias de símbolo pode, portanto, distinguir ad hoc entre expressões corretamente formadas e expressões mal formadas” (HABERMAS, 2012a, p. 78).

Quando um desses atos não têm a intenção de entendimento mútuo, é possível que um dos falantes queira manipular o outro (HABERMAS, 1997).

Homens e mulheres pronunciam o mundo, transformam-se, tendo o diálogo como um ato de criação, não podendo ser arrogante, tampouco considerar que, em diálogo, os sujeitos se reconheçam mais sábios do que os demais, pois, ao dialogarem, buscam saber mais, sendo essa compreensão indispensável para a realização das entrevistas (FREIRE, 1969). Portanto, no roteiro prévio da entrevista semiestruturada, propusemos questões que oportunizassem aos participantes da pesquisa que se pronunciassem livremente, e, a partir de suas argumentações, outros questionamentos pudessem ser formulados no decorrer da entrevista (MINAYO, 2009; SEVERINO, 2013).

As perguntas apresentadas aos participantes da pesquisa não têm a função de inquirir, mas de estabelecer uma comunicação entre os falantes, com alternância entre ouvir e falar, sem intervenção do pesquisador que possa influenciar ou determinar possíveis respostas. O diálogo é descontraído e o entrevistador só intervém com o objetivo de motivar os atos de fala (SEVERINO, 2013). Não há intenção de que o participante descreva situações, pois as palavras não servem para relatar um fato, um acontecimento. Assim, buscamos na entrevista a interação, o agir comunicativo, sendo a linguagem o meio para a integração social e não o uso dela apenas para informar algo, o agir estratégico (HABERMAS, 1990). Ainda em relação à entrevista, cabe salientarmos que seu formato e sua natureza derivam parcialmente da posição teórica assumida pelo pesquisador e, também, dos fundamentos metodológicos, sendo possível que estes sejam devidamente esclarecidos por questões éticas (BROOKS; TE RIELE; MAGUIRE, 2017).

A entrevista semiestruturada aconteceu via ferramenta *Google Meet*, garantindo a relação dialógica entre pesquisador e entrevistado, mantendo os procedimentos recomendados para esse instrumento de coleta de dados quando realizado presencialmente. Nossa opção pela ferramenta, justifica-se pelo fato de que vivenciamos um momento atípico em virtude da pandemia da Covid-19, que impediu o contato presencial com os participantes da pesquisa, em observância ao disposto nos Planos de Contingência Nacional e Estadual para Infecção Humana pela Covid-19 (BRASIL, 2020; PARANÁ, 2020).

Resguardadas as limitações sobre os encontros presenciais para a realização das entrevistas, o respeito a todos se constituiu como um imperativo categórico no processo de pesquisa (BROOKS; TE RIELE; MAGUIRE, 2017). Também consideramos que o sujeito se constrói nas relações sociais com o outro pela via do diálogo, e, nesse processo de construção, se fazem presentes vivências e saberes que podem emergir no momento da entrevista, a partir da forma que o entrevistador aborda as temáticas e/ou as questões.

No início de cada entrevista, apresentamos questões que nos permitissem estabelecer o perfil dos participantes, contemplando os seguintes aspectos:

- 1) Equipe de gestão da Proex, membros da comissão de curricularização, coordenadores de projetos e programas e coordenadores de curso: idade; sexo; formação acadêmica; experiências na extensão universitária na Graduação; área de conhecimento/curso de Graduação em que atua na UEPG; tempo de experiência profissional na docência no Ensino Superior e na extensão universitária; atividades na gestão da UEPG e/ou outra instituição; atuação em outras IES.
- 2) Licenciandos/egressos: idade; sexo; formação acadêmica; especialização *lato* e/ou *stricto sensu*; atividade profissional; participação em programas e projetos de ensino e pesquisa; participação em programas e projetos de extensão; experiência na Educação Básica.
- 3) Comunidade externa: idade; sexo; formação acadêmica; especialização *lato* e/ou *stricto sensu*; atividade profissional; participação em programas e projetos de ensino e pesquisa; participação em programas e projetos de extensão; experiência na Educação Básica.

As questões sobre o objeto de estudo versaram sobre as seguintes temáticas: concepções de universidade e de extensão; os documentos para a curricularização da extensão; significados da curricularização da extensão e fatores que podem interferir no processo de tomada de decisões sobre a curricularização na UEPG, especialmente nas licenciaturas.

Dentre as questões, destacamos:

- ✓ Por que curricularizar a extensão na UEPG?
- ✓ Como curricularizar a extensão na universidade e nas licenciaturas?
- ✓ Para que curricularizar a extensão nos cursos de Graduação?
- ✓ Para quem curricularizar a extensão, considerando as funções da universidade?
- ✓ Sob seu ponto de vista, quais são os fundamentos que subsidiam o processo de tomada de decisões para que a curricularização se concretize na universidade?
- ✓ Qual é a sua compreensão sobre os documentos legais para a curricularização da extensão?
- ✓ Como concebe a extensão universitária?

É o diálogo que pode nos aproximar da realidade, da relação entre universidade e sociedade, que requer um entendimento mútuo, não pela simples aceitação da ação comunicativa de um participante, mas pelos consensos em uma ação dialogada, chegando-se à concordância com as pretensões de validade propostas pelo falante.

Para o tratamento dos dados, definimos a ferramenta metodológica das pretensões de validade¹⁸ elaborada por Habermas (2012a) e redimensionada para a pesquisa educacional crítica por Carspecken (2011). Para compreender a ferramenta, é necessário recuperarmos conceitos das situações comunicativas básicas em Habermas (2012a), em que minimamente duas pessoas compartilham uma situação a partir de normas comuns, **estando cada sujeito em seu estado de subjetividade**. Para Carspecken (2011), a sociedade humana está embasada no princípio da comunicação, e os seres humanos possuem linguagens sofisticadas e podem se comunicar sobre diversos temas e por razões diferentes e podem, ainda, comunicar como estão se comunicando.

As situações comunicativas na vida em sociedade têm, em sua composição, as três pretensões: subjetivas, objetivas e normativas. De acordo com Habermas (2012a) e Carspecken (2011), as pretensões subjetivas são fonte de entendimento, de apontamentos dos sujeitos da pesquisa em relação à condição de si mesmos. Já as pretensões objetivas podem auxiliar no processo de identificação e de registro de condições materiais, possibilitando que sejam evidenciadas condições estruturais que foram registradas, como, por exemplo, as posições e os espaços que ocupam no trabalho. As pretensões normativas, por sua vez, permitem a identificação nos registros dos sujeitos da pesquisa que dizem respeito à normas, às questões que os interlocutores da pesquisa consideram que deve ser feito ou não.

Ainda sobre as pretensões, Carspecken (2011) chama atenção para o fato de que, nas situações comunicativas, podem ser identificadas pretensões valorativas que, para Gandin e Golbspan (2020), se constitui como uma pretensão complementar que pode ser considerada uma chave para compreender os juízos de valor dos sujeitos em um contexto social específico. Para Habermas (2002b), as pretensões de validade ou a pretensão de estar certo está presente em todos os atos de fala, e essas pretensões são apresentadas simultaneamente em situações de diálogo visando alcançar o entendimento mútuo.

Sendo a linguagem o meio pelo qual a ação comunicativa se concretiza, o discurso constitui-se na forma de comunicação na qual as problematizações e as críticas são propostas nas interações entre os falantes. Para Habermas (2012a), o agir comunicativo pressupõe quatro condições consideradas básicas: inteligibilidade, verdade nas proposições, normas e regras que sejam justas e veracidade dos sujeitos.

¹⁸ Habermas formula a ferramenta teórico-metodológica de pretensões de validade de análise de intersubjetividades na comunicação, sendo discutida no campo da Filosofia e da Ciência política. Em 2011, Carspecken rearticulou essa ferramenta para o campo da pesquisa educacional, para analisar as intersubjetividades com as ações de comunicação no contexto escolar (GANDIN; GOLBSPAN, 2020; HABERMAS, 2012a; NIEMI, 2005).

Vejam, então, quatro pretensões que podem apresentar-se simultaneamente:

- Pretensão de verdade: considerada de validade universal, pois o falante propõe aquilo que considera verdadeiro, é comum em todos os atos de fala.
- Pretensão de validade normativa: associada à verdade e ao acerto, é incorporada no discurso, pois está sujeito a normas e a valores que são constituídos no contexto no qual os sujeitos se encontram em ação comunicativa.
- Pretensão de validade de sinceridade: diz respeito às possibilidades oferecidas pelos falantes para que estes confiem uns nos outros.
- Pretensão de inteligibilidade: diz respeito ao fazer-se entender, relaciona-se à função da linguagem para que haja a comunicação (HABERMAS, 2002b).

Com vistas a clarificar as compreensões sobre pretensões de validade, sua relação com o mundo, a realidade e o discurso, Habermas (2002b) organizou o Quadro 3 que apresentamos a seguir, o qual nos permite visualizar o que o filósofo denomina como situações ideais de fala.

Quadro 3 – Domínios de realidade, pretensões de validade e funções do discurso

Domínios de realidade	Modos de comunicação: atitudes básicas	Pretensões de validade	Funções gerais do discurso
“O” mundo de natureza externa	Cognitivo: atitude objetivante	Verdade	Representação de fatos
“Nosso” mundo de sociedade	Interativo: atitude conformativa	Acerto	Estabelecimento de relações interpessoais legítimas
“Meu” mundo de natureza interna	Expressivo: atitude expressiva	Sinceridade	Revelação de subjetividade do falante
Linguagem	-----	Inteligibilidade	-----

Fonte: Extraído de Habermas (2002b, p. 102).

As situações ideais de fala caracterizam-se por dois aspectos: igualdade comunicativa e igualdade de fala. A primeira refere-se ao contexto no qual os participantes podem falar sem restrições, sem nenhuma forma de coação, mesmo que ali coexistam relações de dominação. Sobre a igualdade de fala, refere-se ao contexto no qual os falantes podem apresentar suas explicações, recomendações para que seja possível problematizar as pretensões de validade que estão em jogo em um diálogo. Nas palavras de Habermas (2002a, p. 55):

Na dimensão horizontal das relações que os sujeitos contraem entre si, a suposição de racionalidade recíproca efetuada, expressa o que eles fundamentalmente esperam uns dos outros. Quando sobretudo o entendimento e a coordenação de ação devem ser possíveis, os atores devem ser capazes de assumir uma posição fundamentada em relação a exigências de validade criticáveis e de se orientarem por exigências de validade na própria ação.

Para tanto, quando se dispõem a participar de um diálogo em que se busca o entendimento, todos precisam apresentar as pretensões de validade:

- a) enunciando-as de forma inteligível;
- b) dar algo que o ouvinte compreenda;
- c) fazer-se a si próprio, dessa forma, entender;
- d) atingir seu objetivo de compreensão junto a outrem (HABERMAS, 2002b).

Nos encaminhamentos para as entrevistas, a linguagem, a fala dos participantes da pesquisa estão na centralidade do processo, e o pesquisador assume a função de coordenar os diferentes momentos, desenvolvendo a escuta ativa, reconhecendo que esta é tão importante quanto a fala, pois, ao ser ouvido, aquele que comunica se compromete com o que diz (FREIRE, 1987b).

Na análise dos dados, a ênfase não está na classificação das falas, em sua padronização, mas, sim, nas pretensões com as quais estas se aproximam com os objetivos da pesquisa, as questões e as temáticas apresentadas nas entrevistas. Ao identificarmos as situações de fala com as pretensões de validade, desenvolvemos as reflexões sobre o conteúdo expresso pelos participantes articulados aos fundamentos teóricos da pesquisa.

2.4 OS PROCEDIMENTOS PARA O CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO, DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O PERCURSO INVESTIGATIVO

O processo de pesquisa requer do pesquisador o zelo pelos protocolos referentes ao consentimento da instituição e dos participantes da pesquisa, considerando especialmente que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

O entendimento do autor revela não somente a dinâmica que se deflagra na pesquisa, na coleta de dados, mas na materialidade da investigação, ressaltando o papel do pesquisador, pois, no momento das entrevistas, temos participantes que apresentam seus argumentos, sua palavra que não é estanque, tampouco desconexa do mundo da vida, que se refere à esfera da vida cotidiana a partir da qual os sujeitos em seus atos de fala dialogam com vistas ao entendimento mútuo.

A pesquisa não se reduz à relação sujeito-objeto, mas, sim, sujeito-objeto-sujeito (FREIRE, 1992); assim, é-lhe requerida a aprovação em diferentes instâncias para que possa se

desenvolver. Para tanto, iniciamos o trâmite na Plataforma Brasil – Ministério da Saúde, no mês de setembro de 2020, para registrar o projeto na sua íntegra, contemplando todos os requisitos do formulário próprio.

No mês de novembro de 2020, obtivemos o assentimento do Reitor Miguel Sanches Neto e, também, da coordenação do PPGE – Professora Doutora Gisele Masson (em resposta aos Ofícios dos Apêndices A e B), sendo o segundo documento anexado aos demais junto à Plataforma Brasil (Anexos A e B).

O projeto foi aprovado na data de 26 de novembro de 2020, com consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos na UEPG e o devido registro na Plataforma Brasil, sob o número CAAE 40322920.4.0000.010 (Anexo C). Em virtude das recomendações e das sugestões da banca de professoras no Exame de Qualificação e ajustes no relatório de tese, encaminhamos à Plataforma Brasil uma emenda, que foi devidamente aprovada em Parecer Consubstanciado do CEP (Anexo D).

Considerando, ainda, o desenvolvimento da pesquisa, foi necessária a adequação no título da tese, requerendo, então, a apreciação da Plataforma Brasil, com o encaminhamento de uma nova emenda, que foi aprovada em Parecer Consubstanciado do CEP (Anexo E).

Após o trâmite inicial e de posse do registro da pesquisa na Plataforma Brasil aprovado, iniciamos os procedimentos para o contato com os participantes da pesquisa, revendo sua caracterização, a partir do disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Os participantes da pesquisa

Caracterização dos participantes da pesquisa
Cinco profissionais da equipe de gestão da Proex que atuam diretamente no processo de curricularização da extensão.
Tendo em vista que, no ano de 2020, estavam cadastrados na Proex 43 projetos e programas extensionistas vinculados às licenciaturas, a definição dos sujeitos se efetivou após o acesso e a leitura das propostas, considerando os professores e coordenadores que: <ul style="list-style-type: none"> - desenvolviam e participavam de projetos e de programas que estavam em vigência desde 2010 (ano em que a curricularização da extensão foi definida no Projeto de Lei Nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010, que aprovou o PNE 2010-2020 (BRASIL, 2010); - privilegiavam em suas propostas extensionistas o processo formativo dos licenciandos em instituições educacionais formais e não formais; - desenvolviam práticas extensionistas articuladas à formação para a docência.
Doze membros da comissão designada pela Reitoria para regulamentar a curricularização na UEPG.
Um licenciando/egresso participante de programa e/ou projeto extensionista no mínimo em uma edição.
Um participante do programa e/ou projeto da comunidade externa que estava vinculado à proposta no mínimo em uma edição.
Um coordenador de colegiado ao qual os programas e projetos estavam vinculados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após aprovação do projeto de pesquisa, revisitamos o conteúdo da Portaria R. 226/2019, sobre a constituição da comissão de curricularização da extensão. Identificamos, assim, que

havia duplicidade entre os membros e os suplentes da comissão com os profissionais da equipe de gestão da Proex, conforme descrito a seguir:

- dentre os 12 membros titulares da comissão, três eram profissionais da Proex já mencionados no quadro de caracterização;
- entre os quatro suplentes, um profissional compunha a equipe da Proex.

Sobre a equipe da Pró-Reitoria, formada por cinco profissionais, quatro deles compunham a comissão. No Quadro 5, visualizamos os participantes da pesquisa: comissão de curricularização e equipe da Proex.

Quadro 5 – Participantes da pesquisa: comissão de curricularização e equipe Proex

Função	Membro
Presidente da Comissão	Pró-Reitora – Proex
Vice-Presidente da Comissão	Pró-Reitor – Prograd
Membros	Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan)
	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae)
	Pró-Reitor Propesp
	Copelic
	Diretoria de Extensão Universitária – Proex
	Diretoria de Ensino – Prograd
	Conselheiro – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe)
	Coordenação – Nutead
Suplentes	Diretoria de Administração – Prograd
	Diretoria de Pesquisa – Propesp
	Assessoria Proex
	Conselheiro – Cepe
	Equipe Nutead
Equipe Proex	Equipe de Extensão Proex (dois profissionais)
	Diretoria da Extensão – Proex
	Assessoria da Proex

Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2020, conforme dados disponíveis no Portal da Transparência da UEPG, havia na instituição 43 programas e projetos extensionistas; entretanto, para a definição dos participantes da pesquisa, precisávamos conhecer as propostas na íntegra. Para tanto, solicitamos à Proex – Divisão de Extensão, via protocolo do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), no mês de dezembro de 2020, o acesso aos documentos.

Em virtude da pandemia, da impossibilidade de analisarmos presencialmente os dados no prédio da Proex, o acesso aos programas e aos projetos foi possível no mês de fevereiro do ano de 2021. Os profissionais da Diretoria da Divisão de Extensão organizaram um espaço adequado, com todas as condições de segurança e de distanciamento social, para que permanecêssemos ali o tempo necessário para acessarmos todas as propostas. Esse trabalho se desenvolveu no período compreendido entre os dias 12 e 18 de fevereiro de 2021.

Estavam cadastrados no sistema da Proex, no mês de janeiro de 2021, 522 propostas. Visualizamos todos os títulos e selecionamos os projetos e os programas desenvolvidos junto às licenciaturas, desde o ano de 2010, quando foi estabelecido, no Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação – PL Nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010, que a extensão passaria a compor o currículo dos cursos de Graduação (BRASIL, 2010).

Consideramos, ainda, a definição de programas e de projetos adotados pela Proex/UEPG:

São considerados programas o conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), integrando preferencialmente as ações de extensão, pesquisa e ensino, com duração mínima de 02 (dois) anos, de caráter orgânico-institucional, voltados a um objetivo comum.

São considerados projetos as ações processuais e contínuas de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico, que propiciem a relação teoria/prática e envolvam docentes e/ou técnicos, discentes, e a comunidade, com duração mínima de um ano. (UEPG, 2021e, n.p.).

De posse desses dados, procedemos inicialmente à leitura e à análise de 55 projetos e programas, vinculados às licenciaturas, sistematizando as seguintes informações em um quadro, a partir dos seguintes critérios:

- Projetos e programas que estavam em vigência desde 2010 (ano em que a curricularização da extensão foi definida no Projeto de Lei Nº 8.035/2010, que aprovou o PNE 2010-2020 (BRASIL, 2010));
- Propostas que privilegiavam o processo formativo dos licenciandos em instituições educacionais formais e não formais.

No quadro, registramos os seguintes dados: departamento; número da proposta; título; objetivo; público-alvo; contato do coordenador e/ou supervisor; e se contemplam ou não os critérios estabelecidos. Ao finalizarmos a análise, identificamos que os dados eram insuficientes, pois apresentavam uma visão geral das propostas. Assim, além das informações contidas no quadro, precisávamos refinar a análise, definindo novos critérios, de modo a observar aspectos que revelassem como se desenvolvem as propostas para a delimitação dos participantes da pesquisa. Assim sendo, definimos, no Quadro 6, os critérios de inclusão e exclusão a serem considerados na análise das propostas extensionistas, com o objetivo de definirmos os participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Programas e projetos: participantes da pesquisa, critérios de exclusão e inclusão

Crítérios de exclusão	Número de propostas	Crítérios de inclusão	Número de propostas
1) Público-alvo: somente a comunidade interna da UEPG.	5	1) Público-alvo: licenciandos, docentes das redes pública e particular de ensino, educadores sociais, profissionais de instituições não formais, membros da comunidade sem vínculo com instituições.	19
2) Metodologia: contempla ações esporádicas: palestras, visitas, mostras, exposições.	6	2) Propostas vigentes a partir de 2010 e/ou 2014, considerando o disposto nos Planos Nacionais de Educação, sobre a curricularização da extensão. Além do disposto nos Planos Nacionais de Educação, consideramos a continuidade das práticas extensionistas, nas relações estabelecidas entre universidade e sociedade, bem como na formação do licenciando, para tanto, observamos: - Projetos que estivessem minimamente em sua quarta edição (duração mínima de cada edição: um ano). - Programas que estivessem minimamente em sua quarta edição (duração mínima de cada edição: dois anos). * Se havia propostas que contemplassem todos os critérios, selecionamos a proposição que tivesse um maior número de edições.	13
3) Sem vínculo com o PDI e/ou Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Proposta não vinculada ao PDI. Proposta não vinculada ao PPC. Propostas somente vinculadas ao PPC.	6 1 4 4	3) Propostas que privilegiassem a formação do licenciando em instituições formais, não formais e/ou com grupos da comunidade externa sem vínculo com instituições.	38* * Desse total, observamos os demais critérios, que não são coincidentes em todas as propostas. Tivemos, então, nove projetos e programas.
4) Propostas encerradas no ano de letivo de 2020 sem registro de reedição no sistema da Proex até o dia 18 de fevereiro de 2021.	4	4) Uma proposta que contemplasse a formação de professores e licenciandos na Educação Básica, tendo em vista o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais – MEC, nas diferentes licenciaturas sobre a formação de professores para a Educação Básica.	-
5) Propostas que não concluíram a 1ª edição de oferta.	12	5) Dois programas e/ou projetos por Setor de Conhecimento ao qual a proposta está vinculada.	3* * Tivemos esse quantitativo tendo em vista que as propostas estavam em consonância com todos os critérios estabelecidos e, também, eram os programas e os projetos que estavam há mais tempo em vigência.

Fonte: Elaborada pela autora.

Concluída a análise, selecionamos dois programas e um projeto:

- um programa e um projeto do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes;
- dois projetos do Setor de Ciências Exatas;
- um programa do Setor de Ciências Biológicas e da Saúde.

Temos somente uma proposta do Setor de Ciências Biológicas e da Saúde, pois as demais não contemplavam os critérios de inclusão/exclusão. Do total de cinco projetos desse Setor, três estavam entre a 1ª e a 3ª edições, sendo excluídos em virtude do tempo de vigência; um na 19ª edição, foi excluído pois previa em sua metodologia somente atividades esporádicas e um programa em sua 4ª edição estava em consonância com todos os critérios de inclusão.

Prosseguindo na delimitação dos participantes da pesquisa e considerando que, nas propostas de projetos e de programas no sistema da Proex, não há uma listagem nominal dos extensionistas, definimos como critério: dois licenciandos e/ou egressos e dois participantes da comunidade externa por projeto e programa, que estivessem vinculados à proposta em mais de uma edição e/ou na edição atual.

Nesse critério, consideramos que as práticas extensionistas se desenvolvem em um *continuum*, e as reflexões, os diálogos e as proposições são construídos coletivamente. Para tanto, as relações entre os participantes consolidam-se com a destinação de tempo/espço e com os vínculos que estabelecem.

No projeto inicial da pesquisa, não havíamos contemplado a participação da comunidade externa, porém compreendemos que, se os participantes da pesquisa fossem somente os profissionais da UEPG e os licenciandos e/ou egressos, teríamos uma análise parcial sobre a curricularização da extensão. Ao deixarmos à margem a comunidade externa, não teríamos o espaço de reflexão e de discussão entre todos aqueles que constroem a extensão universitária. Em relação aos coordenadores de colegiados de curso, temos três profissionais dos cursos de licenciatura. Na Tabela 3, visualizamos os dados quantitativos sobre os participantes da pesquisa – projetos e programas –, bem como os coordenadores de colegiados.

Tabela 3 – Participantes da pesquisa: licenciandos, comunidade externa e coordenadores de colegiados

Setores do conhecimento	Coordenador(a) do programa/projeto	Coordenador(a) de colegiado	Licenciando(a) ou Egresso(a)	Comunidade externa
Secihla	2	1	2	2
Sexatas	2	1	2	2
Sebisa	2	1	2	2
Total	6	3	6	6

Fonte: Elaborada pela autora.

Redefinidos os participantes da pesquisa, iniciamos, no mês de dezembro de 2020, o contato via *e-mail* com a equipe de gestão da Proex e membros da comissão. Encaminhamos o convite para participarem voluntariamente da pesquisa e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) bem como as datas para realização da entrevista.

Ao manifestarem interesse em contribuir voluntariamente com a pesquisa, estabelecemos o período compreendido entre os dias 7 e 18 de dezembro para a realização da entrevista. Dentro desse período, o convidado indicaria o dia e o horário. Nesse primeiro momento, do total de 16 convites, obtivemos o aceite de quatro membros da comissão. Desse total, realizamos três entrevistas, considerando a impossibilidade de um dos membros que aceitou o convite, mas comunicou que poderíamos conversar nos meses subsequentes.

Em virtude do período de recesso e de férias docentes, na primeira e na última semana do mês de fevereiro de 2021, encaminhamos, novamente, a mensagem por *e-mail*. Três manifestaram que não participariam da pesquisa, seis agendaram a data e o horário para a entrevista, e quatro não retornaram. Mediante os aceites e a disponibilidade dos sujeitos, concluímos nove entrevistas no dia 8 de maio de 2021. Entre os meses de maio e setembro, encaminhamos o convite para a participação na pesquisa para os seguintes profissionais da instituição: três coordenadores de projeto de extensão; dois coordenadores de programas de extensão; três coordenadores de colegiados de curso.

Para que pudéssemos convidar licenciandos e/ou egressos e comunidade externa a participarem da pesquisa, solicitamos que os coordenadores dos programas e dos projetos indicassem os participantes que estavam vinculados às propostas em, no mínimo, uma edição, bem como o endereço de *e-mail* para que fosse possível nosso contato.

Obtivemos o aceite de três coordenadores de colegiados de curso e um coordenador de programa, sendo possível a realização de quatro entrevistas entre os dias 15 e 25 de junho de 2021. Tivemos, ainda, por parte de dois egressos e dois participantes da comunidade externa, a concordância em contribuir com a pesquisa. Essas entrevistas aconteceram entre os dias 9 e 20 de setembro de 2021.

Explicitados os encaminhamentos relativos à participação da comunidade interna e externa da UEPG na pesquisa, para concluir a escrita deste capítulo, o qual revelou o processo investigativo sobre a curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG, apresentamos o Quadro 7 que segue, o qual traz a coerência da pesquisa com a síntese dos elementos do projeto de tese.

Quadro 7 – Coerência da pesquisa

(continua)

Objeto de estudo: O processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG			
Título: O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG			
Problema de pesquisa	Objetivos	Metodologia	Referencial teórico
<p>Considerando que a extensão é um dos pilares do tripé universitário junto ao ensino e à pesquisa, conforme o disposto no Art. 207 da Constituição Federal, e tendo em vista que a meta 12, estratégia 12.7 do PNE 2014-2014 determina a curricularização da extensão, que está associada a uma concepção de extensão, perguntamos: <i>Como vem se constituindo o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na UEPG e em que fundamentos se sustenta?</i></p> <p>Questões norteadoras:</p> <p>A) Quais congruências e divergências são identificadas entre as concepções de extensão universitária assumidas pelos participantes da pesquisa e o processo de tomada de decisões sobre a curricularização da extensão para as licenciaturas na UEPG?</p> <p>B) Quais significados os participantes da pesquisa atribuem à curricularização da extensão nos cursos de licenciaturas na UEPG?</p>	<p>Objetivo geral: Desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir dos fundamentos produzidos na instituição, os quais sustentam a concepção de extensão universitária.</p> <p>Objetivo específicos:</p> <p>A) Examinar como é interpretada a legislação sobre a curricularização da extensão na UEPG.</p> <p>B) Investigar os significados sobre curricularização da extensão nas licenciaturas assumidos por diferentes sujeitos na e pela UEPG.</p> <p>C) Identificar os fatores determinantes que influenciam/influenciaram a tomada de decisão sobre a curricularização da extensão.</p> <p>D) Evidenciar as concepções de universidade e de extensão universitária anunciadas pelos participantes da pesquisa no processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.</p>	<p>Abordagem qualitativa da pesquisa a partir da concepção de diálogo em Freire que se configura como a força que impulsiona o pensamento crítico e problematizador sobre a condição humana. É o diálogo que tem como implicação o compromisso entre a palavra que é dita e a ação humanizadora entre os homens que permite repensar a vida em sociedade (FREIRE, 1987a). Também adotamos a teoria da ação comunicativa crítica, que concebe a linguagem como mecanismo de entendimento e reflexão sobre as questões sociais e, também, as relações de poder que se estabelecem na vida em sociedade entre os sujeitos (HABERMAS, 2012).</p> <p>Estado da arte para contextualizar a temática no campo da pesquisa.</p> <p>- Selecionamos quatro bases de dados: teses, dissertações e artigos que versam sobre extensão universitária, sua curricularização associadas à formação do licenciando.</p> <p>- Artigos publicados nos Anais dos Congressos Brasileiros de Extensão que versam sobre formação inicial para a docência via extensão universitária.</p>	<p>1) Concepção de extensão universitária: Botomé (1996); Deus (2016, 2020); Faria (2001); Freire (1983); Imperatore (2019); Jezine (2001); Melo Neto (2001); Nogueira (2001a; 2001b); Reis, (1995, 1996); Síveres (2013).</p> <p>2) Dialogicidade na extensão universitária: Aubert <i>et al.</i> (2018); Freire (1969, 1980, 1983, 1992); Habermas (1982, 1987, 2012a; 2012b).</p> <p>3) Formação de professores: Diniz-Pereira (2016); Formosinho (1991, 2009); Imbernón (2011); Marcelo García (1999, 2009); Nóvoa (2002, 2019); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018); Silva, K. C. P. (2011, 2018).</p>

Quadro 7 – Coerência da pesquisa

(conclusão)

Objeto de estudo: O processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG			
Título: O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG			
Problema de pesquisa	Objetivos	Metodologia	Referencial teórico
<p>C) Como foram definidos os encaminhamentos sobre o processo de curricularização da extensão na UEPG?</p> <p>D) No processo de tomada de decisões sobre as concepções de extensão e práticas extensionistas com vistas à curricularização, quais são os fatores que podem ser considerados determinantes e/ou condicionantes?</p>		<p>A) Análise documental: coletar, mapear e analisar os documentos sobre extensão e curricularização da extensão universitária; documentos nacionais e internos da UEPG – Mapeamento e análise de Cartas dos Fóruns Nacionais de Extensão Universitária.</p> <p>B) Entrevista semiestruturada – participantes da pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quatro membros da equipe de gestão da Proex que atuam diretamente no processo de curricularização da extensão; - seis coordenadores de programas e projetos de extensão nos cursos de licenciaturas; - três coordenadores de colegiados dos cursos de licenciaturas; - 12 membros da comissão designada pela Reitoria para regulamentar a curricularização na UEPG; - três licenciandos/egressos; - seis participantes de programas e/ou projetos da comunidade externa. <p>C) Análise de dados: ferramenta metodológica de pretensões de validade (HABERMAS, 1984).</p>	<p>4) Curricularização da extensão Cunha (2011, 2012); Cunha e Wagner (2019); Silva e Kochhann (2018); Imperatore (2018); Machado (2019); Santos (2017); Steigleder, Zucchetti e Martins (2019).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

3 A TEORIA DIALÓGICA EM PAULO FREIRE, A AÇÃO COMUNICATIVA EM JÜRGEN HABERMAS E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Escolhe teu diálogo e a tua melhor palavra ou teu melhor silêncio. Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos. Escolhe teu diálogo.

Carlos Drummond de Andrade (2014, p. 85).

Conforme já anunciamos anteriormente, o objeto de estudo teve sua origem em nossas experiências com a extensão universitária, especialmente na coordenação de projeto extensionista vinculado à formação docente. Nosso problema de pesquisa foi formulado e definido a partir de uma situação da realidade que vivenciamos e temos proximidade por nossa atuação na instituição. Em virtude da aproximação pesquisadora-objeto de pesquisa, reconhecemos que somos sujeitos que influenciam o lócus da investigação e, também, somos por ele influenciados. Portanto, estabelecemos relações de diálogo no processo de construção do conhecimento e compreendemos a curricularização da extensão na dimensão dialógica.

Como seres históricos e sociais, fazemo-nos na história, uns com os outros, sendo esta última marcada por diferentes possibilidades, pois a consciência do inacabamento torna-nos educáveis. Ao fazermos-nos na história, a experiência dialógica é considerada essencial para que seja possível construir a curiosidade epistemológica, pois esta se constitui da postura crítica que o próprio diálogo implica, manifestando a existência de uma preocupação em apreender a razão de ser do objeto que permeia os sujeitos que são dialógicos (FREIRE, 2001).

O processo de curricularização da extensão universitária na UEPG faz-se no tempo presente, observando as vivências do passado e o que se almeja para o futuro na formação dos profissionais, pois sua construção dá-se entre e com sujeitos nesse momento histórico. Nesse sentido, extensão universitária, formação de professores e universidade são temáticas complexas e requerem uma reflexão rigorosa com vistas a sua compreensão e a identificação das relações que se estabelecem entre elas, considerando que: “A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou achado de nossa busca epistemológica” (FREIRE, 2001, p. 81).

Com base nessa premissa, nas discussões empreendidas neste capítulo, apresentamos a teoria da dialogicidade de Freire e a ação comunicativa de Habermas, que fundamentam nossa tese. Inicialmente, refletimos sobre as concepções freireanas acerca do diálogo e os elementos que o nutrem. Contemplamos, também, a dialogicidade e as características da teoria da ação dialógica. Além desses aspectos, discorremos sobre a concepção de práxis e a consciência de mundo, que ultrapassa a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica, na qual a realidade é dada como objeto cognoscível.

Na sequência, as concepções habermasianas compõem o texto, especialmente a compreensão sobre a teoria da ação comunicativa, racionalidade comunicativa, as pretensões de validade, o entendimento mútuo e o agir comunicativo. Discutimos, ainda, sobre o conceito de mundo de vida, que é complementar à compreensão de agir comunicativo e à esfera pública caracterizada pelas ações que independem da fala, da comunicação entre os sujeitos. Em seguida, discorreremos sobre o entendimento do processo de curricularização da extensão a partir de Habermas e Freire, pensando sobre as concepções desses pensadores sobre universidade, as relações estabelecidas entre a pesquisadora e os participantes da investigação, bem como um quadro no qual explicitamos compreensões centrais da dialogicidade freireana e da teoria da ação comunicativa habermasiana.

3.1 O DIÁLOGO E A PALAVRA ENTRE SUJEITOS COGNOSCENTES

Cecília Meireles (2001), no poema que segue, instiga-nos a escrever sobre algo que realmente seja valoroso, no sentido de que, no conjunto de caracteres, em todas as palavras, sejam explicitados nossas reflexões e nosso entendimento sobre diálogo e dialogicidade em Freire, um educador contemporâneo que deixou um grande legado no campo educacional.

Mas para começar a dizer
alguma coisa que valha a pena,
é preciso conhecer todos os sentidos
de todos os caracteres,
e ter experimentado em si próprio
todos esses sentidos,
e ter observado no mundo
e no transmundo
todos os resultados dessas experiências.
(MEIRELES 2001, p. 78).

Tomamos como ponto de partida a concepção freireana de que os seres humanos são inacabados e, ao reconhecer seu inacabamento, que é próprio da experiência vital, é possível intervir no mundo, comparar, ajuizar, escolher entre o bem e o mal, a dignidade e a indignidade, pois: “A trajetória pela qual nos fazemos conscientes está marcada pela finitude, pela inconclusão e nos caracteriza como seres históricos” (FREIRE, 2001, p. 75).

O homem está no mundo e com o mundo, o qual resulta da abertura à realidade, que o constitui o ser de relações, requerendo, então, uma educação que permita a ele discussões corajosas sobre suas problemáticas, colocando-o em diálogo constante. O que se pretende, então, com o diálogo, é a problematização do conhecimento em sua relação com a realidade

que nela se gera e sobre esta incide, para que seja possível que homens e mulheres a compreendam, saibam interpretá-la e, também, transformá-la (FREIRE, 1967).

Freire (1969) afirma, portanto, que a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes não se dá meramente pela relação sujeito-objeto, mas, sim, pelo diálogo, que é concebido a partir da perspectiva da educação progressista. A conscientização de homens e de mulheres dá-se pela dialogicidade e pela problematização, com o desenvolvimento de postura crítica, resultando na percepção de que o conjunto de saberes se encontra em interação e reflete o mundo e os homens.

Considerando esses primeiros registros sobre as concepções freireanas, desenvolvemos, a seguir, a escrita sobre diálogo e dialogicidade, com vistas a compreender seus diferentes sentidos, os quais sustentam nossas discussões sobre o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG.

3.1.1 As Acepções Freireanas sobre Diálogo e Dialogicidade

De acordo com Freire (1987a, 1997), o diálogo é a possibilidade de que dispomos de nos abrir ao pensar do outro, implicando o respeito entre homens e mulheres. Em suas reflexões sobre o diálogo, o educador faz referência ao filósofo Karl Jaspers (1965), expressando a compreensão de diálogo: uma relação horizontal de A com B (FREIRE, 1967).

Nos escritos freireanos, temos ainda a afirmação de Jaspers (1965) sobre o diálogo de que, quando A e B se unem, se instala uma relação em que há comunicação, e os dois polos fazem-se críticos para buscarem algo, pois o diálogo nasce de uma matriz crítica e, por conseguinte, gera a criticidade. Ainda de acordo com Jaspers (1980), o diálogo tem estímulo e significação pela virtude da crença no próprio homem e nas suas possibilidades, acreditando que somente é ele mesmo quando os demais também o são.

O diálogo é uma exigência da própria existência humana, é um encontro que promove a reflexão entre os sujeitos, no qual a palavra é expressa com intencionalidade, propiciando o ato de pensar e, também, a proposição de indagações e de questionamentos, visando a transformação das relações entre aqueles que dialogam (FREIRE, 1987a). Ainda de acordo com Freire, o diálogo é nutrido de criticidade, amor, humildade, esperança, fé nas pessoas, confiança, e, por nutrir-se deles, o diálogo pode comunicar. O amor é um fundamento do diálogo, e sem o amor profundo aos homens, inexistente a pronúncia do mundo, que é instigada por este, e, por conseguinte, o diálogo não existe.

Sobre a humildade, é necessário assumirmos essa postura no diálogo, reconhecendo que homens e mulheres são capazes de ser mais. A humildade expressa a certeza de que ninguém é superior a ninguém, sendo inadmissível a falta dela, a qual se manifesta na arrogância e na falsa superioridade de um sobre o outro.

Para Freire (1997), a esperança faz parte da natureza humana, é um ímpeto natural, é uma necessidade ontológica e há de ancorar-se na prática, pois dela precisa para que se torne concretude histórica. No entanto, esta inexistente na simples espera. O diálogo não se faz na desesperança, e isso se dá quando homens e mulheres não esperam nada do seu quefazer. O educador esclarece, ainda, que a esperança é considerada um ingrediente essencial para a experiência histórica, sendo uma das condições para o diálogo, pois sem ela não há busca e nem transformação (FREIRE, 1992).

A fé é um dado *a priori* do diálogo, pois está diretamente vinculada com a crença nos homens como seres que têm a possibilidade de transformar e de se transformarem. Como o diálogo se faz em uma relação horizontal entre aqueles que dialogam, a confiança é consequência da coerência, tendo em vista que a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros, pois implica o testemunho de cada sujeito sobre suas reais e concretas intenções (FREIRE, 1987a; PAULA, 2017). Ainda de acordo com Freire (1987b), a confiança não resiste ou inexistente quando o homem diz uma coisa e faz outra, quando não leva a palavra a sério. Assim sendo, não há estímulos para confiar naqueles com quem dialoga.

É preciso ter o discernimento de que a seriedade do diálogo não pode ser confundida com verbalismos. Nesse sentido, ao voltar-se para a formação de professores, Freire (2001) afirma que é possível o diálogo em uma exposição crítica por parte do professor, em que os alunos o acompanham, na condição de que aprendem com sua inteligência (FREIRE, 2001).

De acordo com Freire (1997), é preciso evitar uma postura arbitrária que caminha na direção inversa à prática pedagógica democrática. O autor entende que “[...] o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside a grande importância política do ato de ensinar” (FREIRE, 1992, p. 24). O educador explicita com clareza a ideia de que a educação é comunicação, é diálogo, em contraposição à concepção de educação bancária que preconiza que educar é transferir conhecimento.

A relação dialógica entre educadores e educandos incide sobre o ato de ensinar, tendo sua completude no ato de aprender. Estes passam a ser verdadeiros a partir do momento em que o pensamento crítico do educador não interrompe, não impede que os educandos pensem criticamente. Assim, torna-se compreensível que:

A relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se no fundo uma relação sujeito-objeto-sujeito. Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento. (FREIRE, 1992, p. 61).

Desenvolve-se, por conseguinte, a prática educativa que pressupõe a existência de sujeitos que, ao ensinarem, aprendem e, ao aprenderem, ensinam, situando-se aí seu cunho gnosiológico, pois, de acordo com Freire (1987b, p.15), “[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”.

Portanto, na pedagogia do diálogo em Freire (1987b), educador e educandos constroem juntos o conhecimento, sendo respeitadas a autonomia e a dignidade dos estudantes. Freire rompe com a pedagogia conservadora, com o ensino que se concretiza nas relações verticalizadas entre educadores e educandos, na qual estes últimos somente ouvem os comunicados de seus professores, são silenciados, e o diálogo entre eles só privilegia a voz do professor (GADOTTI, 1997).

Os aspectos relativos à relação de diálogo entre educadores e educandos remetem às concepções de currículo que podem perpassar as discussões e as definições sobre o processo de curricularização da extensão. Nesse sentido, as palavras de Freire e Shor (1986, p. 97) permitem-nos elucidar que

[...] o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

É visível que, quando se trata de currículo padrão, prevalece o antidiálogo, a ação antidialógica que mitifica a realidade. Há, assim, manipulação. Sendo a educação muito mais controlável, não há comunicação, mas, sim, a sustentação da estrutura vigente na sociedade, impedindo a construção do conhecimento entre universidade e sociedade. Há, também, a manutenção da linearidade da matriz curricular, com oferta de disciplinas estanques.

Contudo, há nitidamente em Freire (1969) a compreensão de que o ato de conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos, pois homens e mulheres sendo concebidos como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, como seres dialógicos, se empenham, buscam a transformação do mundo.

Na perspectiva freireana, a mediação é compreendida no sentido da transformação de um conhecimento imediato em mediato. Nessa perspectiva, o educando faz a mediação junto aos seus colegas e com o educador, a partir da leitura de mundo, e, então, se dá a mediação educacional. Em síntese: educador e educandos educam-se em diálogo (ROMÃO, 2016).

As premissas freireanas sobre o diálogo vem evocando, então, a reflexão sobre a tese que se defende: que o processo de curricularização da extensão pode contribuir para a reflexão coletiva sobre as concepções de extensão universitária, currículo, universidade e consequente mudança na estrutura curricular, rompendo com as padronizações e a linearidade na matriz curricular, bem como fomentar as discussões sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Sobre os aspectos anteriormente enunciados, evidenciamos a voz dos participantes¹⁹ da pesquisa:

Quando vem o documento, a gente pode dizer que é difícil olhar ali e “Faça isso, faça aquilo”. Além da discussão, precisa de amadurecimento e ver como é possível realizar. Todo o documento traz esse choque sempre que é apresentado. A gente não consegue visualizar, e é algo novo, exige um exercício mesmo que é de desenhar o teu processo, que é o processo da UEPG, e não só da UEPG, mas de cada curso. (E1).

O primeiro estímulo é o de ordem legal, e, a partir dele, vai se construindo essa necessidade de se adequar a regulamentação legal, e o segundo, reconhecer a importância disso para a sociedade. À medida que consigo resolver e trazer respostas à sociedade, [ela] também é impactada positivamente pela curricularização; por isso, vejo desse modo. (E6).

À princípio, pelo que eu vi até agora, o documento tem muito essa questão de só normatizar, não tem a questão de envolver. A gente vai precisar ter uma grande discussão sobre a extensão dentro da UEPG, a gente tem projetos na UEPG que conheci na Graduação, durante a minha formação e que eram excelentes projetos que acabaram, e outros projetos que você não tem informação, porque não é compartilhada com professores. (E10).

Há, na falas dos entrevistados, posicionamentos diversos sobre os documentos que normatizam a curricularização da extensão, trazendo a ideia de que eles regulamentam, mas não suscitam o diálogo. Por um lado, eventualmente pode ocorrer que a instituição apenas observe o dispositivo legal e trabalhe em direção ao seu cumprimento. Por outro lado, os entrevistados manifestam que há uma relação entre a legislação e as ações extensionistas na universidade, a qual impulsiona a discussão e a definição sobre a materialização da curricularização.

Reconhecemos, então, que a dialogicidade é repleta de curiosidade, há o respeito recíproco entre aqueles que dialogam e quem faz perguntas sabe o motivo pelas quais elas são feitas, e não simplesmente para mostrar ao outro que está presente no diálogo, partindo do

¹⁹ Os participantes são identificados pela sigla E (entrevistados) seguido dos números 1, 2, 3 e assim sucessivamente, resguardando a identidade de todos. Embora as análises dos atos de fala sejam contempladas no quinto capítulo, no decorrer deste capítulo e do quarto, destacamos excertos das entrevistas para compor as reflexões sobre a teoria dialógica em Freire, a ação comunicativa em Habermas e a análise documental.

pressuposto de que: “A dialogicidade supõe maturidade, segurança ao perguntar e seriedade na resposta” (FREIRE, 2001, p. 80).

Acerca das reflexões ora empreendidas sobre os excertos das entrevistas, são esclarecedoras as palavras de Freire (1987b) ao considerar que se faz necessária uma pedagogia da comunicação para uma educação que seja capaz de promover, permitir aos homens e às mulheres, aos educandos e às educandas, a passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica. Sobre a primeira transitividade, ela se caracteriza pela simplicidade pela qual os problemas são interpretados, pela fragilidade nos argumentos. Nesse viés, subestima-se o homem comum, o qual tende a dizer que o tempo passado, já vivido, sempre é o melhor; ele privilegia a prática da polêmica, e não há espaço para o diálogo.

Já na transitividade crítica, chegaríamos a ela com uma educação que é dialogal e, também, participativa, direcionada, por conseguinte, para a responsabilidade social. Essa transitividade caracteriza-se pela interpretação dos problemas com bastante profundidade. Não há espaço para explicações mágicas, mas, sim, por princípios causais. Há recusa de posições quietistas e requer segurança na argumentação, sem polêmicas, mas com diálogo. A transitividade da consciência não nasce e nem se desenvolve fora de determinadas condições em que homens e mulheres sejam lançados/as ao debate, à análise dos seus próprios problemas e, também, de questionamentos comuns à coletividade, nas quais a participação deles/as seja prioritária e por meio do diálogo (FREIRE, 1969).

Para Freire (1987a), na dialogicidade verdadeira, os sujeitos que são dialógicos aprendem na diferença, a respeitam e, por serem conscientes de seu inacabamento, podem tornar-se radicalmente éticos, tendo a possibilidade de conhecer novas formas de ser mais, de viver em um mundo melhor, criando a unidade na diversidade.

A existência humana não é silenciosa e, também, não é possível que venha a nutrir-se de falsas palavras, mas, sim, de palavras verdadeiras, com as quais os homens transformam o mundo, tendo em vista que: “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987a, p. 44).

Na prática dialógica, a escuta é tão importante quanto a fala, pois, ao escutar a fala comunicante do outro, como sujeito, o primeiro busca entrar no movimento interno de seu pensamento, tornando-se a linguagem de outro e possibilita àquele que comunica comprometer-se com o que diz, estando atento para escutar a dúvida, a inquietação e a criação de quem escutou atentamente (FREIRE, 1987b). Na dialogicidade e na problematização, no processo de escuta atenta, homens e mulheres, educadores e educandos, desenvolvem uma postura crítica,

sendo a relação dialógica indispensável para a construção da curiosidade epistemológica, é o selo do processo gnosiológico. O diálogo não nivela, não assume o propósito de reduzir um ao outro, muito pelo contrário, o diálogo marca a posição democrática entre todos (FREIRE, 2001).

Outrossim, para Freire (1987b), a dialogicidade é reconhecida como a essência da própria educação como prática da liberdade, e as reflexões sobre o diálogo ou antidiálogo estão centradas nas relações entre opressores e oprimidos, nas concepções de educação bancária e problematizadora (FREIRE, 1987a).

3.1.2 A Voz Freireana sobre a Teoria Dialógica e a Teoria Antidialógica

Freire (1969) assevera que o diálogo que comunica, que pressupõe uma relação de “simpatia” entre os polos, se contrapõe ao antidiálogo, o qual se dá em uma relação de verticalidade entre A e B, arraigado na formação histórico-cultural de nosso país. O antidiálogo é acrítico, pois é desamoroso e não é humilde; ele gera comunicados e não comunicação.

Ainda, em oposição ao antidiálogo, para Freire (1967), o diálogo é a relação entre eu-tu, porém, cada vez que o segundo se converte em objeto, o diálogo será pervertido, não acontece; há, assim, somente manipulação, sem a educação. Nesse sentido, dar-se-á tão somente a deformação. Segundo Freire (1987a), não é possível substituir o diálogo pelo antidiálogo, pois este, ao desenvolver-se em relações verticais entre homens e mulheres, transforma aqueles que não têm voz em oprimidos, cabendo a eles apenas receber comunicados.

A acepção tradicional de currículo encaminha-se na direção inversa do diálogo que, para Freire (1987a), é crítico e libertador e, por essas características, supõe uma ação e se faz junto aos oprimidos. O conteúdo do diálogo com os oprimidos parte das condições históricas, como também da própria percepção que homens e mulheres têm da realidade, tendo a educação problematizadora no diálogo a necessária relação para o ato cognoscente (FREIRE, 1987a).

Freire (1987a) contrapõe-se às relações de dominação que se estabelecem entre opressores e oprimidos, pois é pelo caminho da ação cultural dialógica que se empenha para que homens e mulheres tenham consciência da realidade, por meio de uma práxis verdadeira para que todos possam superar, ultrapassar o estado de dominação da condição de objetos, assumindo a condição de sujeitos.

Levando em conta a primeira interlocução entre diálogo e antidiálogo, ressaltamos os registros sobre a extensão universitária nas Resoluções N° 2/2015 e N° 2/2019 (BRASIL, 2015b, 2019), as quais estabelecem as diretrizes para formação inicial em nível superior –

licenciaturas e formação continuada. É necessário esclarecermos que a primeira balizou a discussão e a redação dos projetos pedagógicos dos cursos, que estão em vigência nas universidades públicas.

O texto da Resolução Nº 2/2015 expressa a concepção de construção do conhecimento a partir da realidade concreta, no movimento da relação teórico-prática da formação docente. No inciso II do Art. 5º, a extensão universitária é considerada um princípio pedagógico (BRASIL, 2015b), embora, no momento da homologação da referida legislação, não havia, ainda, a indicação legal para que a extensão compusesse o currículo dos cursos de licenciaturas.

Denotamos, então, que o diálogo sobre a extensão universitária e as reflexões sobre seu enlace com o ensino e a pesquisa poderiam ser potencializados na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, sendo a extensão não apenas um dos elementos da formação inicial, mas ampliando as discussões sobre suas compreensões. Entretanto, o diálogo sobre a extensão universitária, sua inserção e seus possíveis impactos na formação inicial para a docência não se reduzem a um depósito de ideias que sejam consumidas pelos permutantes, pois é o encontro no qual reflexão e ação são inseparáveis daqueles que dialogam e se orientam para o mundo que é necessário transformar e humanizar (FREIRE, 1983).

Nesse sentido, a Resolução Nº 2/2015 traz indicativos sobre a extensão. Contudo, é insuficiente a transferência de seu conteúdo para a matriz curricular sem o verdadeiro diálogo, o qual não existe se aqueles que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico, que, nas palavras freireanas, não aceitam a dicotomia entre homem e mundo, mas entre eles se identifica a solidariedade e se reconhece a realidade como um processo de evolução e de transformação (FREIRE, 1987a). Há, por conseguinte, o reconhecimento de que a extensão não é um “que fazer enquadrado”, por meio do qual se encontra os resultados de maneira imediata (DEUS, 2020), pois, quando se descola do discurso fácil e das estatísticas, há uma dificuldade para compreendê-la nas estruturas verticais da universidade.

De acordo com Deus (2020), o impacto das práticas extensionistas na comunidade não é mensurável, pois as mudanças na formação dos estudantes não se quantificam com números absolutos, mas por meio dos aprendizados, que decorrem da ação dialógica entre a comunidade universitária e a comunidade externa. Entretanto, a Resolução Nº 2/2019 não mantém a indicação sobre a extensão universitária na formação inicial e continuada para a docência, que já fora expressa no documento que a antecede (Resolução Nº 2/2015). No Art. 5º da Resolução Nº 2/2019, estabelecem-se os fundamentos para que a formação de professores atenda às especificidades para o exercício das atividades profissionais, a saber: sólida formação básica –

conhecimentos de fundamentos científicos e sociais relativos às suas competências de trabalho (BRASIL, 2019a).

A Resolução N° 2/2019 define, também, a articulação entre teorias e práticas pedagógicas, bem como o aproveitamento de formação e de experiências anteriores já desenvolvidas em instituições de ensino, em atividades na docência ou, ainda, na área de Educação. Em relação à extensão universitária, que é mencionada em dois incisos: no Art. 6º, dentre os denominados princípios relevantes, citando a indissociabilidade da tríade que compõe a universidade, apenas repetindo o indicativo da Constituição Federal; e no Art. 23, que trata da avaliação interna e externa e dispõe que a extensão universitária compõe o processo avaliativo (BRASIL, 2019a).

Observando os preceitos expressos na Resolução N° 2/2019 (BRASIL, 2019a), a ênfase incide sobre as competências²⁰ gerais docentes e as habilidades descritas no documento da BNC-Formação. Entretanto, na Resolução, não há indicações sobre a extensão universitária na formação docente, somente faz menção à indissociabilidade entre os três elementos do tripé universitário. O disposto no Art. 8º da referida Resolução explicita que, na formação inicial docente, um dos fundamentos pedagógicos é a conexão entre ensino e pesquisa, mas que a centralidade reside no processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2019a). Já o Art. 10 dispõe sobre a distribuição da carga horária de 3.200 horas para os cursos de licenciaturas em grupos distintos (BRASIL, 2019a), sem menção à pesquisa e à extensão, mas privilegiando as atividades de ensino, no domínio dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos.

Nos registros da Resolução N° 2/2019, a extensão universitária na formação inicial de professores é apenas citada, sem indicações para sua inserção no currículo. Essa proposição situa-se na via contrária da Resolução N° 7/2018, que regulamenta a destinação de carga horária de práticas extensionistas nos cursos de Graduação (BRASIL, 2018b).

Sob esse ponto de vista, ressaltamos que o conteúdo da Resolução N° 2/2019 pode vir a reforçar o entendimento já explicitado por Freire (1986) de que a realidade seja concebida como um produto fixo, que tão somente possa ser descrito, desconsiderando que cada momento se faz na história e pode ser alterado em um processo histórico. Mediante essa compreensão, o

²⁰ Conforme Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018: “Art. 3º A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo único. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018a, p. 120).

documento legal pode não mobilizar o diálogo sobre a extensão universitária para sua inserção no currículo das licenciaturas.

Em contrapartida, a universidade pode abrir o diálogo, justamente para compreender o dispositivo legal, deflagrando a discussão sobre as concepções de currículo, considerando o entendimento de que o conhecimento acadêmico ainda é organizado do geral para o particular, do teórico para o prático e dos conhecimentos básicos para o profissionalizante (CUNHA, 1998).

Além disso, há concepções de currículo que se opõem à compreensão apresentada, pois para Cunha (1998), a questão pedagógica curricular é mais profunda e antecede ao simples rearranjo curricular, sendo de ordem epistemológica, pedagógica e política. A autora ressalta que a questão pedagógica-curricular advém da concepção de conhecimento, de como é o entendimento sobre o ato de aprender, e, ainda, da concepção de homem e de sociedade, incluindo os fins da educação.

As reflexões expressas pela autora reafirmam a necessária discussão e o diálogo nas universidades sobre o currículo, que pode se dar a partir do processo de curricularização da extensão, tendo em vista a análise rigorosa sobre sua concepção tradicional que carrega consigo o entendimento de que: “O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica” (CUNHA, 1998, p. 14).

Considerando a contradição entre diálogo e antidiálogo, Freire (1987a) analisa a teoria da ação antidialógica, apresentando as seguintes características: a invasão cultural, a conquista, a divisão para manutenção da opressão e a manipulação. A análise dessas características permite-nos uma reflexão sobre o currículo nas licenciaturas, a formação de professores, especialmente sobre o disposto na Resolução N° 2/2019 (BRASIL, 2019a), já mencionada neste capítulo, no sentido de que:

Se, nas concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam a BNC-FP [BNC-Formação] [...], o professor não é um intelectual produtor de conhecimentos, então passa a ser um instrumento de aplicação de conhecimentos, com o agravante do empobrecimento teórico e uma centralidade em uma concepção de prática pedagógica orientada para resultados, semelhantemente a uma “auditoria” verificadora das competências desenvolvidas pelo professor em sua formação inicial. (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 9).

Sob o aspecto expresso por Simionato e Hobold (2021), insurge a reflexão sobre a invasão cultural que serve à conquista e tem duas faces: de um lado, a dominação; e, de outro, a tática da dominação, pois o invasor adentra o contexto cultural dos invadidos, sendo o invasor o protagonista, e os invadidos, seus objetos. Para que a invasão cultural seja exitosa, é preciso,

portanto, convencer os invadidos de sua inferioridade, alienando-os de sua cultura e de seu eu, para que vejam a realidade com base na óptica apresentada pelos invasores.

Sobre a conquista, ela é considerada como uma das características essenciais da teoria antidialógica, pelo fato de que o antidialógico apresenta o mundo aos oprimidos como algo dado, não passível de mudanças; assim, por ser imutável, cabe a esses sujeitos aceitar esse mundo, adequando-se, pois ele não é apresentado como problema. O opressor usa, então, formas sutis, rígidas, repressivas ou, ainda, paternalistas para conquistar o outro, impondo-se e roubando, inclusive, a palavra do oprimido.

A terceira característica considerada por Freire (1987a) como fundamental na teoria antidialógica é: dividir para manter a opressão, sendo um dos interesses dos antidialógicos o enfraquecimento dos oprimidos, por meio da criação ou do aprofundamento de desavenças entre eles, por meio de diferentes métodos e processos. Os antidialógicos selecionam métodos repressivos da própria burocracia estatal e diversas formas de ação cultural em que manejam as comunidades, dando-lhes a falsa sensação de que estão recebendo auxílio de seus opressores.

Na manipulação, que também é um instrumento de conquista, as elites dominadoras buscam adequar as massas populares aos seus objetivos, mostrando a elas a imagem que fazem de si mesmas, para sua ascensão. Em muitas situações, é possível identificar os pactos entre dominantes e dominados, com a impressão de que há diálogo, porém os pactos servem tão somente aos interesses dos dominadores.

Freire (1987a) esclarece que a análise da teoria da ação antidialógica teve um caráter aproximativo e que não é possível que uma liderança revolucionária use os mesmos procedimentos antidialógicos que opressores usam com os oprimidos. Para a construção de um caminho para a liderança revolucionária, este há de ser dialógico, comunicativo com características distintas da teoria da ação antidialógica, sendo estas: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Na primeira característica da teoria da ação dialógica, a colaboração, o eu dialógico tem conhecimento de que o tu o constitui; assim, há, no seu eu, um tu. Nas palavras de Freire (1987a, p. 96), dessa forma, “[...] o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu se fazem dois eu”.

O diálogo funda a colaboração, pois sempre é comunicação, não há imposição e o dialógico tem consciência do que deseja, porque a liderança revolucionária tem compromisso com a liberdade. A adesão dá-se quando há coincidência livre de opções, e a colaboração acontece quando os sujeitos que são dialógicos se dirigem à realidade mediatizadora, que, ao

ser problematizada, os desafia e os impele para que respondam aos desafios e, por meio da ação sobre a realidade, venham a transformá-las.

Na segunda característica da teoria dialógica, a liderança assume um esforço que é permanente e constante: a união entre os oprimidos e destes com a liderança, com vistas à libertação. Sobre essa característica, Freire (1987a, p. 101) afirma: “A união dos oprimidos é um quefazer, que se dá, no domínio do humano e não nas coisas. Verifica-se, por isto mesmo; na realidade que só estará sendo autenticamente compreendida, quando captada na dialeticidade entre a infra e supraestrutura”.

A organização, a terceira característica da teoria dialógica, está vinculada à unidade, sendo, ainda, um desdobramento natural da própria unidade nas massas populares. Ao buscar a unidade, a liderança também busca a organização das massas populares, visto que a própria liderança pode testemunhar que o empenho para a libertação se faz coletivamente, entre todos. Freire (1987a) ressalta os elementos constitutivos do testemunho: a coerência entre a palavra e a ação de quem testemunha, a ousadia daquele que testemunha, pois encara a existência como um risco contínuo e a radicalização que impulsiona a ação daquele que testemunha e para todos para quem testemunha.

Sobre a síntese cultural, como quarta característica da ação dialógica, a primeira compreensão é de que a ação cultural pode ser invasão ou síntese, com o discernimento de que se ela está a serviço da dominação ou a serviço da libertação. São ações dialeticamente antagônicas e, por se processarem na e sobre a estrutura social, a ação não pretende que desapareça a dialeticidade permanência-mudança, mas, sim, a superação das contradições antagônicas, sendo resultante dela a libertação de homens e de mulheres.

Freire (1987a) faz a distinção entre invasão e síntese cultural. Na primeira, os atores não precisam ir ao mundo que é invadido, suas ações podem ser disseminadas por instrumentos tecnológicos, pois se constituem uma possibilidade de uso para a invasão. Na síntese cultural, os atores estão próximos de homens e de mulheres, todos são atores na ação que exercem sobre o mundo, estando, no objetivo da ação cultural dialógica, a condição para que seja possível superar a indução que se dá na ação antidialógica. Não há, na síntese cultural, invasores, espectadores, nem modelos preestabelecidos; muito pelo contrário, as pautas são criadas coletivamente, e a realidade constitui-se em objeto de análise crítica, portanto, na síntese cultural, “[...] se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos” (FREIRE, 1987a, p. 106).

Nessa direção, para a reflexão sobre o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG, faz-se necessária a discussão sobre o currículo, com vistas à superação

da fragmentação entre disciplinas e componentes curriculares. Não há como prescindir da participação de toda a comunidade acadêmica e sociedade, em uma dimensão dialogal que vislumbre um currículo que retrate o conjunto de valores e de interesses da comunidade, contribuindo para a construção da consciência crítico-reflexiva.

Os aspectos relativos à teoria dialógica e antidialógica revelam dois polos distintos: o agir humano e a manipulação. Obviamente que, ao considerarmos o diálogo entre comunidade interna e externa da UEPG sobre o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos, a análise, o entendimento e as proposições coletivas sobre a inserção das práticas extensionistas no currículo dos cursos de Graduação revelam a participação, o envolvimento, a ação dos diferentes atores sociais, e, nesse movimento, não há espaço para controle, determinações impositivas ou manipuladoras.

3.1.3 A Práxis em Paulo Freire e a Consciência de Mundo

Seguindo em direção à compreensão sobre o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos, ressaltamos que, por meio do diálogo, educador e educando não só conhecem a objetividade do mundo no qual estão, mas também tomam consciência dessa realidade, dos diferentes níveis de si mesmos e do mundo em que estão.

Na acepção de Freire (2013), a palavra é constituída por duas dimensões: a ação e a reflexão que interagem solidariamente. Entretanto, se houver dicotomia entre elas, na exclusão da ação na palavra, a reflexão transforma-se rapidamente em verbalismo e, desse modo, torna-se alienada e alienante. É possível também que o contrário aconteça, a ação pela ação, quando a reflexão é minimizada; nesse caso, a palavra converte-se em ativismo, impedindo o diálogo, nutrindo com falsas palavras a natureza humana. Nesse sentido, Freire (1987a, p. 10) afirma: “A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é ‘práxis’”.

A práxis em Freire (1987a) refere-se à ideia de um conjunto de práticas com vistas à transformação da realidade e à construção da história. O educador defende o processo revolucionário que se contrapõe às relações de dominação entre opressores e oprimidos pelo

caminho da ação cultural dialógica que se estenda em revolução cultural²¹, havendo nessas relações um empenho muito sério de conscientização.

É necessário reconhecer e garantir que todos os sujeitos tenham espaço, vez e voz, para que se pronunciem no mundo e sobre ele, pois “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais” (FREIRE, 1987a, p. 44). Na acepção freireana, dizer a palavra verdadeira é práxis, é transformar mundo e não pode ser privilégio de alguns, mas direito de todos (FREIRE, 1987a; PAULA, 2011).

É pela palavra que o homem expressa o que é. Nessa perspectiva, o diálogo possibilita olhar o mundo e a existência humana como um processo em permanente construção, uma realidade inconclusa. Constitui-se, portanto, uma exigência existencial. Para Freire (1987a), os homens são seres do que fazer, necessariamente porque esse fazer é ação e reflexão, é transformação do mundo que é possível quando a palavra não se reduz nem ao ativismo, nem ao verbalismo, pois a palavra é reconhecimento das consciências, lugar de encontro e reencontro, reconhecimento do outro e de si mesmo; e o homem se humaniza nesse processo dialógico.

Diante da compreensão de Freire (1987a, p. 9) sobre o diálogo, é possível discernirmos que a consciência do mundo busca “[...] a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza, porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito”. Ainda em Freire (1987a), há o entendimento de que a consciência é consciência do mundo, os quais juntos, como consciência do mundo, se integram dialeticamente no mesmo movimento e, também, na mesma história. Assim, objetivar o mundo significa historicizá-lo e, portanto, humanizá-lo.

A natureza humana constitui-se social e historicamente. Desse modo, a trajetória pela qual os sujeitos se fazem conscientes está marcada pela finitude e pela inconclusão, aspectos que os caracterizam como seres históricos (FREIRE, 2001). Assim sendo, partindo das premissas freireanas, retomamos nosso objeto de estudo, os fundamentos da teoria da dialogicidade, tendo em vista que as decisões acerca da inserção das práticas extensionistas

²¹ “A ‘revolução cultural’ toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo de sua ação formadora. A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu fundamental instrumento. Como a entendemos, a ‘revolução cultural’ é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa de cumprir” (FREIRE, 1987a, p. 90).

no currículo das licenciaturas podem se fazer a partir do diálogo. É no movimento de ação e de reflexão que os sujeitos têm a possibilidade de tomar consciência sobre a realidade acerca da formação de professores, das concepções de currículo nos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação. Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras de Sacristán (1998, p. 129):

[...] o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo [currículo]. Somente no marco destas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significados e valores específicos a um currículo concreto.

Para Sacristán (1998, 2013), embora, desde suas origens, o currículo tenha se apresentado como uma criação que regula os conteúdos e as práticas envolvidas no ato de ensinar e aprender, é preciso que, ao dialogarmos sobre ele, possamos desvelar a sua natureza que é reguladora, os códigos pelos quais ele é construído, bem como os mecanismos que são utilizados e como isso se realiza e suas consequências. Outrossim, é necessário explicitar e argumentar sobre as opções, as decisões que são tomadas nas definições sobre o currículo, bem como sobre as questões que são impostas, avaliando o sentido do que é feito e sua finalidade, em suma, analisar o valor que o currículo tem para a formação de professores, para a sociedade.

Nesta seção, privilegamos as discussões sobre a dialogicidade, a teoria dialógica e o diálogo em Freire, que fundamentam nossa tese, ressaltando que os escritos freireanos contribuem sobremaneira para a compreensão do processo de curricularização da extensão na UEPG, imprimindo, em nossas reflexões, a atenção e o cuidado especial sobre a natureza ética da prática educativa, considerando que é uma prática especificamente humana. Para Freire (1987a, p. 8): “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem, nele põem-se e opõem-se”.

O diálogo contrapõe-se ao monólogo, pois, como isolamento, é o fechamento da consciência, é a negação do homem. Freire (1987a) assevera que o diálogo não é um produto histórico, mas, sim, a própria historicização, sendo, portanto, o movimento constitutivo da consciência.

Findamos esta seção destacando a relevância das obras freireanas, considerando que, no ano de 2021, celebramos seu centenário. As perspectivas de Paulo Freire fundamentam os estudos de diferentes pesquisadores brasileiros, dentre eles: José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti, Ubiratan D’Ambrósio (*in memoriam*), Carlos Alberto Torres, Ana Maria Saul. No

cenário internacional, a epistemologia freireana sustenta os estudos de pesquisadores, dentre eles: Ira Shor, Michel Apple, Henry Giroux, Peter MacLaren, Sergio Guimarães, Abdejallil Akkari, Ole Skovsmose, Marilyn Frankenstein, em diferentes países, revelando a imortalidade e a atualidade das obras freireanas, especialmente no sentido de refletir sobre as desigualdades que ainda se fazem presentes no diálogo entre os sujeitos.

Na sequência, explicitamos nossas compreensões sobre a teoria da ação comunicativa de Habermas, contemplando o entendimento sobre racionalidade comunicativa, mundo da vida e pretensões de validade, entrelaçando-a com nosso objeto de estudo e a tese que defendemos acerca do processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.

3.2 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA EM JÜRGEN HABERMAS

Carlos Drummond de Andrade (1983, p. 54) nos diz: “Palavra, palavra (digo exasperado), se me desafia, aceito o combate”. Assim sendo, por meio das palavras, a teoria da ação comunicativa habermasiana contribui para ampliarmos a compreensão em relação à existência humana e suas interações. Sobre isso, há um primeiro esclarecimento a ser feito: para Habermas, a racionalidade é um tema afeto à filosofia, pois “[...] o pensamento filosófico tem sua origem no fato de a razão ser corporeificada [*sic*] no conhecer, no falar e no agir tornar-se reflexiva” (HABERMAS, 2012a, p. 19).

Essa primeira aproximação com os escritos habermasianos impulsiona-nos a buscar o entendimento sobre racionalidade, tendo em vista que, para o filósofo, há uma estreita relação entre racionalidade e saber, embora considere que esta tem mais a ver com a maneira pela qual os sujeitos que têm a capacidade de falar e agir adquirem e usam o saber do que com a apropriação do saber. Para o autor: “Nas exteriorizações verbais, manifesta-se o saber de maneira explícita, e nas ações orientadas para um fim, ganha expressão uma capacidade, um saber implícito” (HABERMAS, 2012a, p. 31).

3.2.1 As Concepções Habermasianas sobre a Racionalidade Comunicativa, as Pretensões de Validade e o Entendimento Mútuo

O filósofo denomina como racional aquele que interpreta sua natureza elementar, baseando-se em padrões valorativos que foram culturalmente aprendidos, e mais, quando a pessoa tem a capacidade de assumir uma postura que seja reflexiva, mediante os próprios

padrões que são valorativos que interpretam as carências que são elementares (HABERMAS, 2012a).

Por um lado, é racional uma pessoa que tem uma disposição positiva quando está diante de um entendimento²². Quando se depara com problemas de comunicação, ela reage de uma maneira que permita a reflexão sobre as regras de linguagem. Por outro lado:

Comporta-se de maneira irracional quem utiliza dogmaticamente seus próprios meios simbólicos de expressão. O discurso explicativo ao contrário, é a forma de argumentação em que a compreensibilidade, a boa formulação ou a regularidade de expressões simbólicas deixa de ser suposta ou resguardada de maneira ingênua, para tornar-se tema de discussão, como um cercado de controvérsia. (HABERMAS, 2012a, p. 56).

O conceito de racionalidade habermasiano refere-se a um sistema de pretensões de validade que requer maior esclarecimento recorrendo a uma teoria da argumentação, diferindo sua lógica da lógica formal, pelo fato de que não se refere às associações de raciocínio entre unidades semânticas e às proposições, mas, sim, às relações que são internas entre as unidades pragmáticas, as ações de fala, a partir das quais os argumentos se organizam.

Para Habermas (2012a), os participantes da interação expressam três pretensões de validade em favor do entendimento, sendo eles os próprios atores que buscam o consenso e o mensuram de acordo com a verdade, a correção e a veracidade. Apresentamos, então, as pretensões de validade:

[...] – a pretensão de que o enunciado seja feito verdadeiro (ou de que os pressupostos existenciais de um teor proposicional mencionado sejam realmente cumpridos);
 – a pretensão de que a ação de fala esteja correta com referência a um contexto normativo vigente (ou de que o contexto normativo que ela deve cumprir seja legítimo); e
 – a pretensão de que a intenção expressa do falante corresponda ao que ele pensa. O falante portanto, reivindica: verdade para enunciados ou pressuposições existenciais, correção para ações reguladas de maneira legítima e para seu contexto normativo e veracidade para a manifestação de vivências subjetivas. (HABERMAS, 2012a, p. 192).

Na fala argumentativa que é considerada um processo, é possível identificarmos três aspectos: as pessoas que participam de uma argumentação precisam presumir que a estrutura de sua comunicação deve excluir toda coação, exceto a coação do melhor argumento. Sobre essa questão, Habermas (2012a, p. 61) afirma que se pode “[...] conceber a argumentação

²² “O conceito de entendimento remete a um comum acordo almejado pelos participantes e racionalmente motivado que se mede segundo pretensões de validade criticáveis. As pretensões de validade (verdade proposicional, correção normativa e veracidade subjetiva) caracterizam diferentes categorias de um saber que se corporificam em exteriorizações. Essas exteriorizações podem ser analisadas mais de perto: por um lado sob o aspecto da possibilidade de fundamentar exteriorizações como essas; por outro sob o aspecto de como os atores se relacionam, por meio delas, com alguma coisa no mundo” (HABERMAS, 2012a, p. 147-148).

como um prosseguimento reflexivamente direcionado do agir que se orienta por outros meios ao entendimento”.

Sobre o segundo aspecto, quando se considera a argumentação um procedimento, há uma forma de interação que é regulamentada. Em virtude dessa condição, o processo do entendimento discursivo tem como normatização a cooperação, a divisão de trabalho entre aqueles que propõem o argumento e seus opositores. Dessa forma, é necessário que as pessoas “[...] tematizem uma pretensão de validade problemática; assumam um posicionamento hipotético [...]; chequem mediante razões, e tão somente mediante elas, se a pretensão defendida pelo proponente tem razão de subsistir ou não” (HABERMAS, 2012a, p. 61).

Em relação ao último aspecto da argumentação, é possível que ele produza argumentos que sejam coerentes e convincentes, em virtude das propriedades intrínsecas com as quais sejam permitidos solucionar ou, ainda, refutar as pretensões de validade. Habermas (2012a, p. 61-62) conclui: “Argumentos são meios com os quais é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada pelo proponente de forma hipotética; com eles pode-se transformar opinião em saber”.

Mediante as concepções habermasianas, retomamos nosso argumento de que o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos se vincula à reflexão sobre a história construída em relação à extensão universitária. Por um lado, para além do histórico, esse processo depara-se com as definições da política docente, com o orçamento da universidade destinado às práticas extensionistas e a disponibilidade de tempo/espço de licenciandos para envolverem-se nas atividades de extensão. Por outro lado, não se desvincula da concepção de currículo disciplinar.

Nesse sentido, identificamos, nas falas dos participantes da pesquisa, argumentos que revelam os aspectos anteriormente enunciados, os quais convergem com a concepção habermasiana de que, na argumentação considerada como um procedimento, os falantes tematizam uma pretensão de validade que é problemática, assumem um posicionamento hipotético, sem pressão na ação e na experiência, ou, ainda, podem checar se a pretensão apresentada pelo proponente pode ou não se sustentar. Trazemos, então, alguns dos excertos das entrevistas nessa perspectiva:

Geralmente, na extensão, é uma proposta do interesse do professor, do interesse do estudo, da pesquisa. Eu sempre brinco que eu rodei o Brasil com várias coisas, mas certas coisas não mudam. A extensão, qual é o interesse da comunidade? É o que chegar lá, é o interesse do professor, o que o professor vai poder publicar, não são todos, certo? Mas, eu vejo até aqui, você não faz o caminho inverso de você fazer uma análise do que está acontecendo na sociedade ou qual a demanda vigente de determinada região... Não! Já é algo imposto. Aí, se tem muita dificuldade de adesão, de

participação, porque você não tem contexto, muitas vezes, para as pessoas participarem de algo que foge da vivência delas por completo, entende? (E16).

Em relação à extensão, a impressão que eu tenho é de se quebrar um pouco essas amarrações do ensino e da pesquisa, ainda penso que a pesquisa tem uma supervalorização, principalmente nos últimos anos, em detrimento da extensão universitária, mas que a extensão serve para dar essa perspectiva de cotidiano, de mundo real, ela traz mais essa relação comunitária.

Então, a curricularização é uma forma de, realmente, você avançar nessa relação por trás dos muros da pesquisa científica etc. Então, eu digo que, talvez, dos pilares, ela é a que mais traz do mundo real para essa relação da universidade. Eu vejo com uma pertinência muito importante essa articulação, talvez, em tese mais arrojado. (E12).

Nas falas dos participantes, há posicionamentos sobre a extensão universitária que revelam experiências vividas e como ela se apresenta e se desenvolve na comunidade. Há uma argumentação no sentido de que a extensão seja objeto de discussão, pois ainda se revela como uma atividade que vai da universidade até a comunidade e não considera que esta não é receptora de saberes, deixando à margem o entendimento mútuo, a própria interação social.

Há, também, o argumento de que, no processo de curricularização, seja possível romper com a ideia de que a pesquisa se sobrepõe à extensão, em um movimento em que os atos de fala comunicativos assumam pertinência, na busca do entendimento e da produção do conhecimento (HABERMAS, 1989).

3.2.2 A Ação Comunicativa, o Conceito de Agir Comunicativo: as Interações Mediadas pela Linguagem

Na teoria da ação comunicativa em Habermas, destaca-se o princípio de que os homens têm a capacidade de agir e, para tal, fazem uso da linguagem para comunicar-se. Por meio dela, chegam a um entendimento mútuo, sendo esse o objetivo do interesse comunicativo. Nas palavras do filósofo:

Chamo ação comunicativa àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa. (HABERMAS, 2011, p. 418).

Essa teoria visualiza, antes do não saber, a dialética do saber, já posta na dialética de entendimento, que é bem ou malsucedido. Assim, a razão comunicativa evidencia-se na força que vincula o entendimento intersubjetivo e o reconhecimento recíproco e, ao mesmo tempo, abarca o universo de uma maneira coletiva (HABERMAS, 2000).

A ação comunicativa é definida, então, pelas interações mediadas pela linguagem que os interlocutores perseguem por meio de seus atos – os denominados fins ilocucionários –, compreendendo que é ilocucionário um ato de fala que carrega consigo sua realização (AUSTIN, 1990; HABERMAS, 2000, 2012b; SEARLE, 1981).

Sobre os atos ilocucionários, quando o sujeito fala algo, já remete à realização do que diz, porém é preciso que o ouvinte abandone a perspectiva de mero observador. É necessário, ainda, que haja uma linguagem comum, como se estivessem entrando no mundo da vida, compartilhado intersubjetivamente entre aqueles que participam da comunidade linguística, para que seja possível tirar vantagem da reflexividade da linguagem natural e apoiar a descrição de uma ação que se realiza por meio de palavras sobre a compreensão do autocomentário que é implícito nessa descrição.

Nos estudos de Austin (1990), identificamos a distinção entre ato locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O primeiro é assim denominado quando o falante expressa o estado de coisas; já no ato ilocucionário, há uma ação ao dizer algo; e, no último ato, aquele que fala procura causar um efeito no ouvinte.

Sinteticamente, os atos podem ser caracterizados pelas seguintes palavras-chave:

- ato locucionário: dizer algo;
- ato ilocucionário: agir enquanto diz algo;
- ato perlocucionário: realizar algo por meio de estar agindo quando se diz algo (HABERMAS, 2012b).

Para Habermas (2012a), na força ilocucionária de uma emissão, é possível que o falante motive o ouvinte a acolher o ato de fala, estabelecendo com ele um vínculo que é racionalmente motivado. O filósofo ainda assevera que as pessoas que estão aptas a falar e agir venham a fazer referência a mais de um mundo e, quando se entendem mutuamente sobre algo em um mundo único, sustentam sua comunicação sobre um sistema de mundo que aparentemente se dá de forma compartilhada.

A partir das concepções habermasianas, insurge a reflexão sobre a organização curricular, as concepções que permeiam as definições dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, tendo em vista que, de acordo com Sacristán (2013), o currículo não pode apenas figurar, em seu texto, as finalidades educacionais, mas precisa intencionar o seu alcance na sua implementação. As definições curriculares superam, então, a mera listagem de objetivos, de conteúdos e de metodologia, compreendendo que: “O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público” (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Sendo um texto público, contempla-se a participação da comunidade universitária e da comunidade externa, no sentido de que os atos de fala, a comunicação e os argumentos sejam considerados, com vistas à proposição de um currículo que não seja obrigado a limitar-se pelos aspectos acadêmicos, mas como uma construção na qual se encontram diferentes possibilidades, expressando um projeto educacional.

Para avançarmos na discussão ora empreendida, destacamos o conceito de agir comunicativo que, na proposição de Habermas (2012a, p. 191), “[...] pressupõe a linguagem como *medium* de uma espécie de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes se referem a um mundo, manifestam de parte a parte, pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas”.

É necessário discernirmos que, no modelo comunicativo de ação, não é possível equiparar o agir com a comunicação, pois há de considerarmos que os sujeitos atingem o entendimento coletivamente. Com a intenção de coordenar as ações, buscam fins específicos. No agir comunicativo, as pessoas procuram realizar de forma consensual seus planos, tendo como referência uma definição comum da situação. Entretanto, quando se faz necessária uma negociação, que se dá pelo entendimento, ou quando não há consenso que normalmente se constitui como uma condição para que o objetivo comum seja atingido, este pode se transformar em um fim.

Habermas (2012b) compreende o agir como uma maneira de atingir o domínio sobre situações diversas. O conceito de agir comunicativo revela, portanto, dois aspectos: o teleológico, que se relaciona à concretização de fins ou de um plano de ação; e o comunicativo, que contempla os aspectos relativos à interpretação de uma situação ou o alcance de um acordo. A ação teleológica pode ser descrita como a realização de um plano que está apoiado, sustentado no significado da situação do ator, pois, quando desenvolve uma ação, ele domina a situação, a qual é parte integrante do mundo ambiente que é por ele interpretado.

Na teoria habermasiana, por meio da linguagem, o sujeito reconhece-se em outro, sem, porém, objetivá-la. No entanto, a comunicação verbal permite o acesso a uma posição regular, equânime entre os sujeitos, que se alternam na posição de locutor e de ouvinte, considerando-se responsáveis pelos propósitos que têm e mantendo seus pontos de vista singulares.

Não diferente de outras ações, o agir comunicativo também é uma atividade que visa a um determinado fim. Assim sendo, nesse agir, há a interrupção da teleologia dos planos que são individuais, de ações, por meio do mecanismo do entendimento, que coordena cada uma das ações. Desse modo:

O “engate” comunicativo através de atos ilocucionários realizados sem nenhuma reserva, submete as orientações e o desenrolar das ações – trilhadas inicialmente de modo egocêntrico, conforme o respectivo ator – às limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente. (HABERMAS, 1990, p. 130).

Há uma mudança, pois o *telos* que reside nas estruturas linguísticas pode vir a forçar o falante que age comunicativamente a mudar a perspectiva. Há, então, uma necessidade de passar de um enfoque objetivo, daquele que deseja conseguir algo no mundo, para um enfoque que é performativo, quando o participante da comunicação deseja o entendimento com o outro sobre algo.

3.2.3 O Mundo da Vida como Conceito Complementar ao Agir Comunicativo

Para Habermas (2012b), a sociedade é formada por duas esferas: a primeira, o mundo da vida²³; e a segunda, a esfera do sistema. Na primeira esfera, estão as evidências que ainda não foram problematizadas. Esse mundo é compreendido como aquele em que os pronunciamentos são datados e situados por diferentes atores sociais e espaços que também são históricos e sociais. Ele o divide em cultura, sociedade e pessoa, assim compreendidos:

[...] a cultura é o armazém do saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A sociedade compõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade. Conto entre as *estruturas da personalidade* todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e agir, bem como de garantir sua identidade própria. (HABERMAS, 1990, p. 96, grifo do autor).

Ao introduzir o conceito de mundo da vida²⁴, o filósofo afirma que ele constitui um conceito complementar ao de agir comunicativo, explicitando de que maneira o mundo da vida se relaciona com os três mundos: objetivo, social e subjetivo. Ao agirem orientados pelo entendimento, os participantes o tomam como referência para as definições que são comuns na situação, considerando que o agir comunicativo necessita do processo de interpretação

²³ O conceito de mundo da vida em Habermas (1989) tem como referência os estudos de Husserl: “[...] o mundo permanentemente dado como efetivo na nossa vida concreta” (HUSSERL, 2012, p. 40). O mundo da vida diz respeito à vida que é partilhada entre os sujeitos, e a noção do mundo está relacionada à intersubjetividade. O filósofo considera, além dos escritos de Husserl, as concepções de Schütz (1971a) para o uso do termo mundo da vida, sendo descritas em sua obra as diversas divisões sociais, espaciais e temporais que se dão no mundo da vida cotidiana (HABERMAS, 2012a).

²⁴ Em *Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista*, Habermas (2012b) manifesta o desejo de explicar o conceito mundo da vida, revisitando o eixo de sua consideração sobre a teoria da comunicação, a partir do seguinte questionamento: “[...] como o mundo da vida, enquanto horizonte no qual os que agem comunicativamente se encontram desde sempre, é limitado e transformado pelas mudanças estruturais que ocorrem na sociedade como um todo?” (HABERMAS, 2012b, p. 218).

entre os falantes e os ouvintes, que se dá de forma cooperativa e se refere simultaneamente aos três mundos.

Ainda sobre o mundo da vida, este não pode ser problematizado, pois, para os sujeitos, ele não é dado de forma problemática, o que significa dizermos que o máximo que pode acontecer é que ele desmorone, pelo fato de que os componentes com os quais estamos familiarizados, de uma maneira ingênua, não tem *status* de fatos, de normas ou de vivências sobre os quais os participantes da ação comunicativa podem, por acaso, entender-se.

Habermas (2012b) esclarece, ainda, que os participantes usam o sistema de referência desses três mundos, como uma moldura, e, em seu interior, constroem e interpretam definições comuns relacionadas à situação de sua ação. Nesse sistema de referência, os falantes e os ouvintes não fazem indicação de algo no mundo, mas relativizam as suas exteriorizações, pelo fato de que é possível que o ouvinte possa contestar a sua validade. Podemos, então, considerar o entendimento e o consenso que decorrem das exteriorizações:

- o entendimento: representa a união dos participantes sobre a validade de uma exteriorização; e
- o consenso: “[...] tem a ver com o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante une a uma exteriorização” (HABERMAS, 2012b, p. 221).

De acordo com Habermas (2012b), o pano de fundo de uma manifestação comunicativa constitui-se por meio de definições da situação, as quais, em virtude da atual necessidade de entendimento, precisam se encaixar. Caso isso não aconteça, os participantes precisam definir a situação, usando os meios do agir estratégico, sendo orientado pelo entendimento ou por meio de negociação direta. Caso isso não seja necessário, há de compreender-se que “[...] qualquer nova manifestação constitui um teste, ou seja, a definição da ação, proposta implicitamente pelo falante, pode ser confirmada, modificada, parcialmente suspensa ou simplesmente colocada em questão” (HABERMAS, 2012b, p. 223).

O processo de definição de maneira contínua e, também, a redefinição da ação significam que certos conteúdos estão subordinados a determinados mundos, em função de como cada um é tido como válido, pois faz parte do mundo objetivo que é interpretado de forma consensual. Pode ser que este seja reconhecido subjetivamente como integrante do mundo subjetivo ou como componente particular dele.

No mundo de cada sujeito, coexistem os três mundos. O mundo objetivo refere-se ao conjunto de todas as entidades sob as quais se pode ter enunciados que sejam verdadeiros; faz referência a todas as coisas que são comuns a todas as pessoas. Já o mundo social é o conjunto

das relações interpessoais que são legitimamente reguladas. O terceiro, o mundo subjetivo, é o conjunto de vivências que são acessíveis tão somente ao falante. Contudo, a coexistência desses três mundos para cada pessoa constitui o mundo da vida.

Sobre a concomitância dos três mundos, é necessário sinalizarmos que o mundo da vida, posto que possibilita experiências, passa a ser um recurso para o agir comunicativo. Assim, em suas falas, os participantes do diálogo referem-se ao menos a um desses mundos (HABERMAS, 2002a). A compreensão sobre a esfera do mundo da vida vem a contribuir com o entendimento sobre as concepções de extensão universitária e sua curricularização nas licenciaturas, expressas pelos participantes da pesquisa, reconhecendo que

[...] a atividade extensionista, como boa parte das iniciativas acadêmicas, não está livre de conflitos internos e incompreensões externas sobre objetivos, teorias, metodologias e públicos-alvo das suas práticas. Os obstáculos são muitos e poucos são aqueles que reconhecem o período privilegiado em que vivemos, em termos de desenvolvimento do fazer extensionista e da sua importância. (SANTOS; DEUS, 2014, p. 11).

Nos excertos das entrevistas que seguem, os participantes apresentam suas concepções de extensão que revelam suas experiências em práticas extensionistas, aspectos relativos à sua curricularização, destacando aspectos que se entrelaçam com situações vividas, questionamentos e proposições que consideram expressivas sobre a extensão na formação de licenciandos:

Extensão não é isolada, extensão é movimento. Vai ser um movimento com quê? Com o ensino e com a pesquisa. A gente viu muito isso pelo nosso projeto, por isso que, para mim, isso fica claro, eu atuo na extensão, mas eu melhoro meu ensino e eu consigo produzir pesquisa, a partir da extensão. Então, eu tenho como eixo a minha concepção, que movimentam o ensino e que movimentam a pesquisa e que realimenta a extensão, porque eu faço adequações. Então, se eu fizesse um desenho dessa concepção, eu colocaria um eixo que gira ensino do lado, pesquisa do outro; e esses dois, quando giram, realimentam a extensão porque eu nunca faço do mesmo jeito. Assim, eu trago dados da pesquisa, trago dados do ensino e renovo a extensão. Então, eu vejo assim, como eixo que movimentam a universidade. (E1).

Acredito que seja por meio do diálogo, entre a Prograd e a Proex, agora também estamos num momento que vamos integrar. Quando comecei até me aprofundar no assunto, eu pensei: “Ah, estava lá a questão das disciplinas, como vai ficar o papel do professor?”, mas falei: “Está faltando o papel do aluno”, mas como vou trazer esse aluno e colocar não somente como uma questão de obrigatoriedade para ele fazer. Pensar no aluno, na questão do ensino, como ele vai aprender, e como vai ser oportunizado para ele durante o curso, e trago um fundamento que é o compromisso social, não só com alunos e sociedade. Temos que pensar nos nossos alunos que trabalham, mas não pode se tornar a curricularização uma dificuldade, ela tem que se tornar alinhada. De que modo esse aluno que está trabalhando pode ter a curricularização da extensão? Pois lembro que em uma das nossas reuniões isso foi citado, temos que voltar a pensar isso numa questão que me chamou atenção, pois estávamos trabalhando com professores e com as atividades, porém eu ainda não havia me detido para pensar nesse aluno. Quais os compromissos para que esse aluno consiga atuar diretamente com a comunidade? Qual o seu papel, se queremos esse aluno protagonista da história? Então, precisamos trazer ele, fazer iniciativas, e mostrar para esses alunos qual é o papel da curricularização da extensão. Fui aluna da Graduação e tive essa minha experiência rica, penso que nossos alunos têm que ter essa mesma visão do que é a curricularização para nós. (E5).

Nos excertos dos dois participantes, há dois aspectos que compõem seus argumentos: a concepção de docentes, ao fazerem menção aos contributos das práticas extensionistas em sua formação e em sua prática pedagógica; e o olhar atento aos estudantes, no sentido de que há uma intencionalidade quando a extensão passa a compor sua formação e eles venham a participar das discussões sobre a curricularização, com o reconhecimento de que são atores sociais.

Ademais, a participante E5 explicita, em sua fala, o papel a ser assumido pelos licenciandos nas práticas extensionistas, o compromisso social dessa atividade para os futuros profissionais, validando atos de fala de situações já vivenciadas, que passam a compor sua argumentação, articulando-as a sua experiência em práticas extensionistas e à reflexão sobre o papel do professor. Portanto, para os participantes, a situação da ação é o centro de seu mundo da vida. É considerado um horizonte móvel, porque indica que o mundo da vida é carregado de complexidade e, de certa forma, esse mundo se faz sempre presente na vida dos falantes, porém como um pano de fundo para a cena atual. Para Habermas (2012b, p. 227): “E tão logo que tal conjunto de referências é introduzido em uma situação, transformando-se numa parte dela, perde sua trivialidade e sua solidez inquestionável”.

Contudo, Habermas (2012b) alerta para o fato de que, antes de que adquira relevância em uma situação, a mesma circunstância só se torna uma autoevidência no mundo da vida, no qual aquele que é afetado, de maneira intuitiva, está familiarizado com ela, sem que haja uma problematização. Para o autor:

Numa perspectiva voltada para a situação, o mundo da vida aparece como um reservatório de autoevidências e de convicções inabaláveis, do qual os participantes da comunicação lançam mão quando se encontram em processos cooperativos de interpretação. No entanto, convém lembrar que certos elementos singulares e determinadas autoevidências só podem ser mobilizadas na forma de um saber consentido e, ao mesmo tempo problematizável quando se tornam relevantes para a situação. (HABERMAS, 2012b, p. 227-228).

O agir é compreendido, então, como uma forma de atingir o domínio sobre situações, pois os participantes da comunicação deparam-se com as relações entre os três mundos – objetivo, subjetivo e social –, sendo estas já pré-interpretadas. Dessa forma, ao ultrapassarem o horizonte de uma situação dada, considerando que já houve a pré-interpretação, os participantes da comunicação encontram-se em outra esfera de autoevidências culturais.

Como é possível percebermos na teoria da ação comunicativa, Habermas (2012b) faz referência à relação homem-mundo, tendo em vista que os participantes de uma situação de ação buscam a validação sobre seus atos de fala. O filósofo apresenta quatro tipos de ação: o agir teleológico, o estratégico, o regulado e o dramático. No agir teleológico, o ator realiza

um propósito ou, ainda, desencadeia o início de um estado que intenciona que se concretize, ao passo que selecione, em uma situação específica, os meios mais favoráveis para que sejam empregados de maneira adequada. Essa ação pode transformar-se em agir estratégico, quando, dentre os atores, um deles, com a intenção de atingir o fim determinado, se mostra capaz de intervir na expectativa de decisões de outro ator.

Sobre o conceito de agir regulado por normas, este se refere ao comportamento de atores que fazem parte de um grupo social e orientam sua ação de acordo com valores em comum. O conceito central de cumprimento da norma representa uma expectativa de comportamento sobre a ação em função da norma ou de sua transgressão. Já o conceito de agir dramaturgico não está relacionado nem ao ator individual, nem ao grupo, mas ao fato de que todo aquele que age em público pode monitorar, restringir o acesso de outros atores aos seus pensamentos, às suas intenções, aos seus posicionamentos, pois o acesso a eles é um privilégio seu.

3.2.4 A Teoria da Ação Comunicativa em Oposição à Esfera do Sistema

Em contraposição às proposições sobre as concepções da ação comunicativa, Habermas (2012b) apresenta a hipótese de que, no processo de modernização da sociedade, uma das condições é que o mundo da vida seja racionalizado, estando o dinheiro e o poder ancorados nele.

A modernização capitalista abre-se a partir do momento em que o sistema econômico assume a liderança da sociedade em sua totalidade, começa a desenvolver uma dinâmica de crescimento própria, passando o caminho da modernização a ser outro. Nesse caminho, o sistema administrativo passa a ter uma autonomia que se assemelha ao sistema econômico, privilegiando a estatização dos meios de produção bem como o domínio de um único partido institucionalizado.

Replicamos, então, a figura apresentada por Habermas (2012b) no formato de quadro, considerando que ele expressa a monetarização e a burocratização da força de trabalho. Para o filósofo, sob o ponto de vista da história, a monetarização e a burocratização não acontecem sem gerar sofrimentos, pois exigem em troca a destruição de formas de vida que são tradicionais. Para o autor:

O modo de produção capitalista e o poder legal burocrático são capazes de preencher tarefas de reprodução material do mundo da vida (na linguagem de Parsons: as funções de adaptação e de obtenção de fins), superando nesse ponto as instituições feudais e as instituições do Estado estamental que vieram primeiro. Trata-se da

“racionalidade” da organização empresarial ou institucional, um dos temas constantes de Weber. (HABERMAS, 2012b, p. 580).

Podemos observar que, no Quadro 8, nas relações de troca vinculadas às ordens institucionais do mundo da vida e dos subsistemas controlados por meios, há desigualdades; e o trabalhador e sua força de trabalho são desvalorizadas e colocadas a serviço do sistema econômico.

Quadro 8 – As relações entre sistema e mundo da vida e sistema na perspectiva do sistema

Ordens institucionais do mundo da vida	Relações de troca	Subsistemas controlados por meios
Esfera privada	1) Trabalhador $\xrightarrow{P'}$ Força de trabalho \xleftarrow{D} Salário 2) Consumidor \xleftarrow{D} Bens e serviços $\xrightarrow{D'}$ Demanda	Sistema econômico
Esfera pública	1) Cliente $\xrightarrow{D'}$ Impostos \xleftarrow{P} Serviços de organização 2) Cidadão \xleftarrow{P} Decisões políticas $\xrightarrow{P'}$ Lealdade da massa	Sistema administrativo

Fonte: Adaptado pela autora de Habermas (2012b, p. 579).

Nota: D = Meio “dinheiro”; P = Meio “poder”.

A esfera do sistema é constituída pelas ações que existem e sobrevivem independente da comunicação, tendo como elementos: a personalidade, a sociedade e a cultura. Nessa esfera, as ações são direcionadas pelo conhecimento que é estratégico e funcional, abrange a economia e a política que são orientadas pela lógica do dinheiro e do poder. Para Habermas (2012b), esse sistema caracteriza-se pela racionalidade instrumental, que reduz o processo comunicativo à cognição, sendo o conhecimento baseado na relação sujeito-objeto. Nessa

racionalidade, desenvolveram-se estratégias para invadir o mundo vivido, colonizando o cotidiano.

Contrariamente a essa ideia, Habermas (2012b) propõe a racionalidade comunicativa. Para ele, há uma distinção entre teoria crítica e teoria do agir comunicativo, considerando que, na primeira, suas categorias fundamentais contrapõem a consciência dos indivíduos com os denominados mecanismos de integração social, sem qualquer mediação, caracterizando-se como um confronto direto.

Entretanto, a teoria do agir comunicativo pode “[...] se assegurar do conteúdo racional de estruturas antropológicas profundas, inicialmente num plano de análise reconstrutivo e a-histórico” (HABERMAS, 2012b, p. 688). Por conseguinte, a teoria do agir comunicativo descreve não só as estruturas da atividade, mas também do entendimento, as quais podem ser apreendidas do próprio saber intuitivo daqueles que são membros competentes da sociedade moderna.

Habermas (1990) apresenta uma reflexão sobre a modernidade do século XX, destacando que os movimentos filosóficos são fenômenos produzidos pela história. Nesse sentido, a filosofia alimenta-se de quatro grandes movimentos que permitem que ela circule em círculos mais amplos. Dentre os movimentos citados por Habermas (1990), destacamos: a filosofia analítica, a fenomenologia, o marxismo e o estruturalismo. Entretanto, há um afastamento desses movimentos e, assim, quatro motivos que caracterizam a ruptura com essa tradição filosófica se desenham: pensamento pós-metafísico; guinada linguística; modo de pensar a razão; e, ainda, a inversão da lógica da teoria que precede a prática, invertendo suas posições, superando, assim, o logocentrismo.

Em sua teoria da ação comunicativa, Habermas (2012a) rompe com a teoria da consciência em prol do paradigma da comunicação, pois a teoria da consciência assenta-se na ideia de um pensador que, de forma solitária, busca a compreensão do mundo que o cerca. Nesse movimento, ele identifica as leis gerais que o regem, revelando a relação de subordinação do objeto do conhecimento mediante o sujeito.

3.3 A COMPREENSÃO SOBRE O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UEPG, A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA FREIREANA E HABERMASIANA

O processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG, conforme já anunciamos, constitui-se objeto de estudo desta tese. Portanto, considerando o locus de pesquisa, apresentamos as compreensões de Habermas e de Freire sobre universidade.

Habermas (1993, p. 127), ao fazer menção às escolas superiores científicas, clarifica o que estas deveriam se propor a fazer:

[...] para lá de prepararem para a carreira académica, a prática que propicia de uma forma de pensamento científico [...] permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos actuais e as suas tomadas de posição política objectivas; para lá da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral e da arte e literatura para a formação da consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura. E é ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencherem estas diversas funções, simultaneamente se enraízem no “mundo da vida”.

Em seu posicionamento, as funções da universidade vão além da formação crítica intelectual, pois ocupa-se, também, do processo de socialização. Assim, não há um reducionismo para as especificidades das áreas do conhecimento, mas uma formação que se conecta à realidade, às diferentes culturas vivenciadas na sociedade.

Para Freire (2020), a tríplice função da universidade – ensino, pesquisa e extensão – não se constitui como práticas neutras, muito pelo contrário, é necessário ter clareza de que: “Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem, pesquiso, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade” (FREIRE, 2020, p. 132). Na acepção do educador, a universidade assume a tarefa de viver constantemente a busca da paixão da curiosidade que é epistemológica, metódica, reconhecendo que o ser humano é uma totalidade, afirmando: “É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas” (FREIRE, 2020, p. 136).

A educação será plena quando se fizer como ato de conhecimento, ato político, assumindo seu compromisso ético e estético, considerando que, dentre as tarefas que a universidade assume, está o ato de desocultar as verdades pré-estabelecidas, de forma tolerante com respeito ao outro, articulando o estético, o ético e o político na formação e na prática científica, sem a imposição de verdades. Quanto mais se vivenciar essa unidade, mais a universidade se fará transparente.

Para Freire (1980), a leitura crítica de mundo e da palavra tem intenção de desvelar os discursos ideológicos que são do interesse da classe dominante. No ato da conscientização crítica, é possível ultrapassar e superar a esfera espontânea de apreensão da realidade, alcançando a esfera crítica, que se dá quando a realidade é o objeto cognoscível, permitindo aos homens e às mulheres assumirem uma posição epistemológica (FREIRE, 1980).

São com essas acepções que deflagramos o processo de investigação no estabelecimento do diálogo com os sujeitos da e na universidade, bem como com a comunidade externa

extensionista, considerando a multiplicidade de compreensões e de concepções sobre a própria instituição, a extensão universitária, sua curricularização e a formação de licenciandos. Para tanto, reiteramos que a concepção de diálogo em Paulo Freire se configura como a força que impulsiona o pensamento crítico e problematizador sobre a condição humana. É o diálogo que tem como implicação o compromisso entre a palavra que é dita e a ação humanizadora entre os homens que permite repensar a vida em sociedade (FREIRE, 1987a).

Já a teoria da ação comunicativa crítica concebe a linguagem como mecanismo de entendimento e de reflexão sobre as questões sociais. Além disso, as relações de poder que se estabelecem na vida em sociedade entre os sujeitos compõem também o percurso investigativo (HABERMAS, 2012b).

No caminho da pesquisa, torna-se evidente nossa assunção à teoria crítica, que, de acordo com Mühl (2003), sua principal preocupação foi restabelecer o poder crítico-libertador da razão humana pela via da teoria dialética, destacando-se a intenção de interpretar e de transformar a sociedade. Habermas (1984) afirma que pretende manifestar que a teoria da ação comunicativa pode retomar a tarefa que a crítica da razão instrumental interrompeu: uma teoria crítica de sociedade.

Em suas considerações, Mühl (2003) afirma que os autores da teoria crítica buscam restabelecer o potencial crítico e emancipador da educação, enquanto, na teoria da ação comunicativa de Habermas, o poder emancipador da razão é decorrente de três fatores que são intimamente interdependentes: a universalidade, a unidade e a reflexividade. O fator da universalidade constitui a dimensão que conduz à transposição de concepções particulares e relativizadas da realidade, as quais tendem a impor o caráter da totalidade. Por sua vez, a unidade significa que as instâncias da razão são inseparáveis, porém podem ter características próprias, mantendo a relação de interdeterminação.

Sobre a reflexividade, esta configura a natureza da razão. Ao negá-la, dá-se a negação da própria razão; portanto, em seus escritos, Habermas (2012a) toma como referência a ampla concepção de razão e seus fatores, localizando nela a convicção em seu poder emancipador, substituindo a visão transcendentalista e cientificista pela razão comunicativa. Para Habermas (2012a), não é possível pensar o conhecimento racional fora da linguagem, pois isso implicaria reconhecer o ser em si, desconsiderando as relações que estabelece com o outro e o que expressa por meio da palavra. A unidade da razão é percebida na multiplicidade de vozes, sendo um enunciado considerado racional quando cumpre o requisito necessário para uma comunicação direcionada para o consenso.

Tendo em vista que, no processo de investigação, o contato entre pesquisador e participantes da pesquisa se constitui em espaços de uma situação de fala, compartilhada intersubjetivamente, desse contato decorre as relações interpessoais que são estabelecidas entre os participantes que se posicionam perante os diferentes atos de fala, assumindo o que Habermas (1997) denomina de obrigações ilocucionárias. Para o filósofo, um encontro não se limita apenas a observações entre os participantes, mas se nutre de liberdade comunicativa que é concedida mutuamente, movimentando-se em um espaço público, que se constitui por meio da linguagem.

Sobre espaços ou esfera pública, Habermas (1997) afirma que são um fenômeno social elementar, da mesma maneira que um ator, uma ação, um grupo ou uma coletividade. No entanto, o filósofo ressalta que uma esfera pública não é, por exemplo, entendida como uma universidade, pois:

A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação, de conteúdos, de tomada de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas. Do mesmo modo que o mundo da vida tomado globalmente, a esfera pública se reproduz através do agir comunicativo, implicando apenas o domínio de uma linguagem natural, ela está em sintonia com a compreensibilidade geral da prática comunicativa cotidiana. (HABERMAS, 1997, p. 92).

Entretanto, ao ser regida por interesses políticos ou econômicos, dá-se o declínio do espaço público, pois são estabelecidas relações de domínio e de poder, cujos atores não compartilham, intersubjetivamente, suas culturas, e não há espaço para que aprendam uns com os outros.

A compreensão sobre esfera pública, em Habermas (1997), é significativa, tendo em vista que a coleta de dados da pesquisa se dá por meio da linguagem, da criação de espaços de comunicação e diálogo, e o pesquisador deve ter cuidado no sentido de que as interações dialógicas não sejam polarizadas ou excludentes, para que seja possível identificar os posicionamentos e os argumentos de todos indistintamente.

Por conseguinte, a partir das reflexões sobre a teoria dialógica freireana e ação comunicativa habermasiana, consideramos, no percurso investigativo, as concepções do educador e do filósofo registradas no Quadro 9.

Quadro 9 – Teoria da ação dialógica em Freire e ação comunicativa em Habermas

Fundamentos freireanos	Fundamentos habermasianos
Teoria dialógica/teoria antidialógica.	Agir comunicativo: realização de forma consensuada entre os falantes, revela dois aspectos: o teleológico e o comunicativo.
Homens e mulheres: seres sociais e históricos que se constroem em diálogo.	Entendimento: comum acordo entre os falantes, a partir das pretensões de validade.
Diálogo: exigência da existência humana.	Pretensões de validade: são apresentadas pelos falantes e podem ser aceitas ou refutadas. Dentre as pretensões, destacamos: pretensão de verdade, pretensão de validade normativa, de sinceridade e inteligibilidade (HABERMAS, 2002b).
Pedagogia da comunicação: uma educação que propicie aos homens e as mulheres a passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica.	Mundo da vida: uma das esferas da sociedade e está associada ao conceito de agir comunicativo. O mundo da vida pode possibilitar experiências, tornando-se, assim, recurso para o agir comunicativo. Sistema: essa esfera é constituída pelas ações que existem independente da comunicação. Reduz o processo comunicativo à cognição-relação sujeito-objeto.
A conscientização de homens e de mulheres dá-se pela dialogicidade e pela problematização.	Racionalidade comunicativa: dois modos distintos de ação – comunicativa e discursiva. Na ação comunicativa, há intenção e apenas informar; já na ação discursiva, há argumentação.
A comunicação entre os sujeitos sobre o objeto de estudo estabelece-se pela intersubjetividade.	Argumentação: discurso em que os sujeitos tematizam pretensões de validade que são controversas, mas procuram resolvê-las ou então criticá-las com argumento (HABERMAS, 2012a).
Práxis: reflexão e ação sobre o mundo para sua transformação. A palavra verdadeira é práxis.	Práxis: os falantes utilizam-se de uma linguagem criativa para operar sobre seu mundo. A língua constitui-se como um meio de práxis. Práxis: resulta da técnica científica, porém tem um caráter reflexivo e sua finalidade é a emancipação dos sujeitos (HABERMAS, 1990).
Emancipação: conquista dos homens que se processa pela práxis.	Emancipação: ao pensarem, falarem e agirem de forma racional, os homens libertam-se das concepções de mundo que lhe são impostas. A emancipação é construída nas relações sociais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das obras de Habermas (1990, 2002b, 2012a) e Freire (1969, 1987a, 1987b, 2001).

A partir das reflexões expressas sobre a teoria da ação dialógica freireana e ação comunicativa habermasiana, é possível reconhecermos que “[...] sobrevém a centralidade que ambos atribuem ao papel emancipador e crítico do diálogo e do agir comunicativo enquanto práxis pedagógica” (MÜHL, 2021, p. 144).

O educador e o filósofo assumem a defesa dos direitos humanos, da justiça social e consideram que a educação pode contribuir para o desenvolvimento de um processo de formação solidária, que, ao orientar-se pela interação, pode vir a garantir o respeito à diversidade cultural, com suas especificidades, promovendo a inclusão do outro, independentemente de sua forma de pensar e de agir (MÜHL, 2021).

Finalizamos este capítulo enunciando que as concepções freireanas e habermasianas balizarão a análise dos dados, com vistas a compreender os posicionamentos dos participantes, sem a intenção de padronizar ou classificar as falas, mas com o intento de refletir sobre como cada um dos sujeitos manifesta, em seus atos de fala, seu entendimento sobre a curricularização da extensão e os caminhos que se descortinam a partir dessa análise.

4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS, CONCEPÇÕES E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 53).

O tempo presente evoca a discussão e as definições sobre a curricularização da extensão na UEPG que perpassa pela compreensão sobre a história da extensão universitária no Brasil, tendo em vista que, desde os anos de 1910, há registros sobre as concepções de extensão e as práticas extensionistas nas universidades brasileiras. Para tanto, abordamos, inicialmente neste capítulo, os registros sobre a história da extensão universitária em nosso país, especialmente em relação à sua constituição no contexto universitário, considerando os acontecimentos nos anos de 1910 até 2000.

Antes de adentrarmos a história da extensão, argumentamos que o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos expressa uma reflexão sobre a história construída em relação à extensão universitária. Entretanto, deparamo-nos com as definições da política docente, nas questões de ordem orçamentária na instituição e na disponibilidade de tempo/espço de licenciandos em práticas extensionistas, além de não desvincular-se da concepção de currículo disciplinar. Assim, desenvolvemos a discussão sobre as concepções de extensão, desde os anos de 1980 até 2021, seguida da discussão sobre a curricularização, estabelecendo um diálogo entre as concepções de currículo e a formação de professores.

Na sequência, apresentamos a análise documental, de modo a contemplar as definições sobre a extensão universitária e sua curricularização desde o disposto no Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) até os documentos internos da UEPG que normatizam a curricularização. Abordamos, então, a discussão sobre o ciclo de políticas, especialmente no que diz respeito ao contexto da produção de textos que propicia a análise sobre o fato de que todo o documento tem uma intencionalidade que pode estar vinculada ao controle social (BALL, 1994).

Encerramos o capítulo abordando as contribuições e as reflexões da pesquisa do tipo estado da arte²⁵ sobre o objeto de estudo: o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG, adotando o recorte temporal entre os anos de 2010 e 2021, tendo em vista a primeira definição legal sobre a inserção da extensão no currículo dos cursos de Graduação.

4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL ENTRE OS ANOS 1910 E 2000

Iniciamos a reflexão sobre a extensão universitária apresentando uma breve síntese sobre suas origens no Brasil²⁶, com destaque para os marcos históricos que compuseram seu caminho, os quais tiveram repercussões em suas concepções, em suas diretrizes e em seus princípios, na contemporaneidade. Historicamente, há uma distinção entre as práticas extensionistas nas faculdades de Direito em São Paulo e em Olinda, no ano de 1827, pois nelas eram fomentadas as ideias sociais. Havia, por parte dos bacharéis, questionamentos sobre o aparato jurídico que fora definido no Estado Monárquico, promovendo o debate político, econômico e social, marcando os caminhos da história do país, embora a existência da extensão estivesse vinculada tão somente à ação acadêmica do curso de Direito.

Mais tarde, as primeiras práticas extensionistas, desenvolvidas na Universidade de São Paulo, a partir do ano de 1911, tiveram influência do modelo europeu, com a Universidade Popular, a qual ofertava cursos abertos à comunidade, contemplando diversas temáticas, exceto conteúdos veiculados à propaganda política, religiosa ou comercial, porém não era dirigida somente às camadas populares (NOGUEIRA, 2005; ROCHA, 1986).

As temáticas abordadas não tinham nenhuma aproximação com as necessidades da população, porque tinham um caráter intelectualizado, um fator que impedia a aproximação da comunidade com a universidade. No entanto, essa prática extensionista ainda pode ser reconhecida no contexto universitário na atualidade (SOUSA, 2010).

²⁵ Optamos pela apresentação da pesquisa do tipo estado da arte ao final deste capítulo, tendo em vista a cronologia dos dados históricos sobre a extensão universitária, suas concepções entre os anos de 1960 e 2000 e as investigações sobre o objeto de estudo entre os anos de 2010 e 2021.

²⁶ Historicamente, os primeiros registros sobre a extensão universitária deram-se no ano de 1269, em Portugal, com o objetivo de irradiar ideais religiosos para além do contexto escolar – inspiração para o desenvolvimento de ações extensionistas em vários países (ROCHA, 2001). Na Inglaterra, em Cambridge, no ano de 1867, as atividades extensionistas, desenvolvidas por meio de programas de palestras para a comunidade, e com a receptividade dessas ações na comunidade, passaram a integrar a universidade, ganhando um espaço institucional (GARCIA, 2012; NOGUEIRA, 2005). Nos Estados Unidos, em 1887, a extensão é concebida como prestadora de serviços, considerando o processo de expansão das universidades americanas (JEZINE, 2001).

No ano de 1918, o movimento estudantil na Universidade de Córdoba na Argentina constituiu-se em um dos marcos da história da extensão universitária na América Latina²⁷. No seu manifesto (ROCHA, 1986; TUNNERMANN BERNHEIM, 1998), há o entendimento da extensão como objetivadora do próprio fortalecimento das instituições de Ensino Superior por meio da projeção de sua cultura para o povo, favorecendo seu trabalho de cunho social, inserindo-se em uma dimensão mais ampla.

Dentre as reivindicações do movimento de Córdoba, destacamos: o aprimoramento do cunho extensionista para além dos muros da universidade; a gratuidade do Ensino Superior; a criação de mecanismos que viessem a assegurar a autonomia universitária para a carreira docente; o ingresso público; e, ainda, as eleições diretas para as reitorias (SANTOS; DEUS, 2014). Na análise de Santos e Deus (2014), as reivindicações foram essenciais para caminharmos na direção da universidade que temos hoje, pois indicaram questões relevantes para o Ensino Superior que almejamos, apontando para uma instituição democrática e comprometida socialmente.

Em virtude do disposto no manifesto, foram potencializados os discursos sobre a função social da universidade, porém não se concretizou no âmbito das práticas extensionistas, prevalecendo, em nosso país, a disseminação dos conhecimentos e o estabelecimento de uma relação verticalizada entre IES e comunidade.

Posteriormente, no ano de 1926, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária em Viçosa, no Estado de Minas Gerais, assumiu os pressupostos do modelo americano de extensão universitária, voltando-se para a prestação de serviços na área rural do município, com a intenção de oferecer assistência técnica aos lavradores. Acerca desses primeiros registros, é possível estabelecermos uma conexão com os escritos freireanos sobre a extensão, como invasão cultural, pois o conteúdo que é levado para os lavradores reflete a visão do mundo daqueles que o levam, sobrepondo-se aos conteúdos daqueles que o receberão de forma passiva. Daí decorre o entendimento de extensão como transmissão, entrega, manipulação, configurando uma relação mecânica, com a negação do próprio homem como ser de transformação (FREIRE, 1969).

Em suas origens em nosso país, a extensão universitária era, portanto, uma atividade desconexa ao ensino e à pesquisa, e a transmissão do conhecimento que produzia era a atividade

²⁷ “A Universidade nas Américas será uma adaptação de modelos europeus. A Universidade Norte-Americana vai copiar modelos de atividades de pesquisa na Universidade Alemã e vai se inspirar na Universidade Inglesa, copiando dela a ideia de extensão rural e urbana. Já, as universidades latino-americanas seguirão o modelo francês, apesar de esvaziado do seu conteúdo político e cultural. Servindo como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação” (SOUSA, 2010, p. 14).

preponderante. Aliado a esse aspecto, o primeiro registro de ordem legal sobre a extensão universitária, o Decreto Nº 19.851/1931 (BRASIL, 1931), reforça a compreensão da universidade como a instituição que produz e dissemina o conhecimento.

No texto do Decreto, explicita-se o objetivo da extensão: “[...] dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da universidade [...]” (BRASIL, 1931, n.p.). O documento reitera a ideia de ampliar e elevar o nível cultural da população, porém à universidade cabe somente informar, divulgar as produções do campo da pesquisa e reforçar o ensino elitista que nela se desenvolve.

Notadamente, a extensão não se configurava como uma atividade que tinha o objetivo de corroborar o desenvolvimento da sociedade, tampouco a formação dos profissionais, desconsiderando o compromisso social da universidade, primando pela disseminação do conhecimento da academia. Encaminhava-se na via inversa, primando pelo desenvolvimento e pela formação como doadora de conhecimentos.

Historicamente, especialmente nos primeiros registros sobre a extensão universitária em nosso país, deparamo-nos com um cenário que privilegiava a concepção assistencialista, destacando-se que a universidade assumia a função de apenas disseminar os conhecimentos que produzia junto à comunidade. Em contrapartida, o manifesto de Córdoba explicita a necessária discussão sobre a função social da universidade (ROCHA, 1986). Ao trazermos as proposições desse manifesto, evidenciamos que as pautas definidas em 1918 são atuais e podem ser fonte de consulta e de análise para as definições sobre a curricularização da extensão.

Os aspectos da história da extensão potencializam nossa reflexão no sentido de que o manifesto passa a ter papel preponderante no sentido de que, em suas origens, a extensão universitária não dispunha de recursos financeiros e de carga horária para docentes e discentes, aspectos que ainda não se consolidaram no contexto das universidades.

4.1.1 As Definições para a Extensão Universitária entre as Anos de 1960 e 1980

Entre os anos de 1960 e 1980, a LDBEN – Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – contempla definições sobre a extensão universitária, evidenciando o distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão. A LDBEN estabelece que a extensão se faz por meio de cursos de aperfeiçoamento destinados àqueles que já estão vinculados à universidade, mas, em contrapartida, nesse mesmo período, a União Nacional dos Estudantes (UNE) propôs atividades que aproximavam os acadêmicos de diferentes comunidades, para o atendimento da população carente (BRASIL, 1961).

A partir de 1964, com a dissolução dos movimentos estudantis, docentes e de trabalhadores operários, o governo utilizou algumas proposições da UNE, porém voltadas a uma concepção assistencialista da extensão para a população. Nesse período da ditadura militar em nosso país, não havia entidades ou movimentos docentes organizados. Desse modo, estes se uniram ao movimento estudantil, com vistas a se contraporem ao propósito de que os estudantes eram os executores das propostas que tinham como ideal o desenvolvimento e a segurança do país.

Em 1965, com a criação do Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), organizaram-se diferentes seminários na cidade de Ponta Grossa, no Paraná, e de Fortaleza, no Ceará, que tinham como objetivo sensibilizar os gestores das universidades sobre a importância da extensão e sua vinculação com o ensino e a pesquisa (NOGUEIRA, 2005).

O CRUB originou-se com a intenção de implementar reformas na universidade, sendo independente do Estado, com vistas a sua autonomia, porém faltava a definição clara sobre seu lugar. O Conselho assumiu o papel de porta-voz da universidade e de protagonista das políticas do governo, e a extensão era concebida como uma função da universidade, como prestadora de serviços (NOGUEIRA, 2005; SOUSA, 2010).

Os exemplos concretos da extensão universitária nesse período eram o Crutac e o Projeto Rondon, que marcaram a primeira política de extensão universitária no país. O Crutac desenvolveu-se alinhado à hegemonia apregoada pelo grupo que estava no poder nesse momento da história do país, que se mostrava preocupado com a situação de miserabilidade da população. Entretanto, atribuía ao próprio povo a culpa sobre esse estado, porque não se alfabetizava – nisso residia, então, a função da universidade: levar cultura a esse povo, pela via da extensão universitária.

Sobre o Projeto Rondon, havia a preocupação com a segurança nacional. Em seu decálogo de princípios, destacavam-se: participação da juventude e da universidade no desenvolvimento nacional; preparação do acadêmico para o exercício consciente da cidadania, fundamentado nos princípios que poderiam aprimorar a cidadania e, também, assegurar que os valores morais e espirituais prevalecessem (NOGUEIRA, 2005).

Em 1968, a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – Reforma Universitária –, que fixou “[...] as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média [...]” (BRASIL, 1968, n.p.), determinou a obrigatoriedade de ações extensionistas. Houve uma alteração desse dispositivo no que se refere à sistematização das práticas extensionistas, como também ficou indicada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, porém não se materializou nas IES (SOUSA, 2010).

O fato de a indissociabilidade não se materializar na universidade revela que não houve mudanças nas práticas extensionistas, tampouco em suas concepções, ficando, dessa forma, alheada do processo formativo dos futuros profissionais. Por conseguinte, se o dispositivo legal não teve repercussões nas universidades, podemos denotar que a determinação advinda de um decisão governamental pode não estar em consonância com expectativas da comunidade universitária e da sociedade, sendo uma decisão verticalizada e unilateral. Sobre esse aspecto, Freire (1987a) permite-nos compreender que, quando simplesmente somos meros fazedores ou executores de determinações, a reflexão sobre nosso próprio fazer é negada, somos apenas ativistas.

Contudo, a determinação legal pode também se contrapor aos objetivos assumidos pelas IES, mantendo a prevalência do ensino e da pesquisa, pois a extensão universitária, como atividade sistemática e vinculada aos dois outros elementos do tripé, é um dado recente nas universidades brasileiras. Em virtude desse entendimento, “[...] ainda é muitas vezes mal interpretada, sendo confundida com atividades isoladas de caráter diversional, cultural, cívico, religioso ou mesmo promoção de cursos sem nenhuma vinculação com o sistema de ensino” (BOTOMÉ, 1996, p. 39). A discussão ora empreendida revela antagonismos entre a extensão universitária preconizada nos documentos, as práticas extensionistas e as concepções assumidas pelas IES, aspecto que nos permite uma reflexão sobre o papel, o lugar da extensão no currículo e, conseqüentemente, a concepção dele no Ensino Superior. Sobre essa discussão, nas entrevistas com os participantes da pesquisa, identificamos os seguintes apontamentos:

Me parece que, além de ser uma discussão geral, porque a UEPG é grande demais, pensar todos os cursos... Uma discussão no pequeno grupo ali do curso, também é correto, por exemplo, “Qual projeto”... “Qual projeto atenderia ao curso”, isso entre os pares de cada curso. A gente observa isso, ficava muito nítido nas discussões lá na comissão, que tem alguns projetos de extensão que já têm raízes, são projetos já consolidados, até se discutia sobre esses projetos, de repente, fazerem parte do currículo. Isso podia ser discutido dentro dos cursos. (E1).

A curricularização da extensão é algo extremamente importante, não é algo fácil. Observamos, no Brasil, algumas instituições que já avançaram mais e outras ainda nem tanto. Sabemos que não é um processo fácil, pois, do ponto de vista histórico e cultural, nem sempre a extensão esteve sempre em primeiro plano juntamente a outras atividades que as universidades de modo geral tinham ou têm. Na UEPG, é um caso diferente; ontem ainda eu falava sobre isso, a história da extensão na UEPG se confunde com a própria história da UEPG, pois surgem praticamente juntos, fazemos 50 anos esse ano, e, no ano passado, a UEPG fez 51 anos, a extensão surge junto, com as atividades do Crutac. (E4).

A questão é que cada curso tem uma peculiaridade e uma especificidade. Fazer as pessoas, os coordenadores de curso e todos os envolvidos na modificação e alteração dos projetos pedagógicos entenderem na prática o que é o conceito da extensão universitária é uma prática que está aliada à questão de mudança de cultura. Isso ainda irá repercutir muitos anos para frente, pois, quando o PNE pensou na questão da creditação da curricularização, e, depois, vieram diretrizes da Resolução 7, na verdade eles estavam dizendo que os currículos não podem ser estáticos, mas que esses currículos devem ser dinâmicos, pois a universidade deve mostrar a que veio na questão da formação social. Ele não é uma questão de o currículo ser imposto, e você precisar seguir

exatamente; é uma coisa dinâmica, um processo dinâmico, e, para fazer esse processo dinâmico, as pessoas devem pensar, criar e se adequar rapidamente. (E7).

Nesses excertos, os participantes argumentam que a curricularização envolve a participação de diferentes sujeitos, que não se dá por uma determinação legal. Eles chamam atenção para a ideia de que os currículos não são estáticos, mas têm uma dinamicidade, e que todos os atores precisam ter a clareza sobre a função social da universidade e a concepção de currículo e de extensão, conhecendo e analisando as práticas extensionistas já existentes.

Retomando a concepção de extensão entre os anos de 1960 e 1980, o documento intitulado *Plano de Trabalho de Extensão Universitária* (BRASIL, 1975) teve como uma de suas referências Paulo Freire, especialmente no que diz respeito aos participantes da extensão universitária: as camadas populares, que não são meras receptoras das atividades extensionistas. No Plano, destaca-se: a concepção de extensão que contempla a troca de saberes científicos e populares; o registro sobre organizações, instituições e população que poderiam vir a interagir com a universidade; e, por fim, as práticas extensionistas como forma de potencializar as reflexões sobre o ensino e a pesquisa (BRASIL, 1975).

Para além dessas proposições, os docentes passaram a envolver-se nas ações extensionistas, recomendando que estas fossem planejadas se integrando às demandas da comunidade. Contudo, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação das Ações Extensionistas (Codae), que tinha atribuições diversas com vistas à institucionalização da extensão controlava as práticas extensionistas, as iniciativas das universidades e definia as diretrizes e as políticas para a extensão universitária. Notadamente, entre os anos de 1911 até a década de 1970, a extensão universitária foi fortemente marcada pelo desenvolvimento de suas práticas, privilegiando a elevação do nível cultural da população, por meio de cursos e de palestras, prevalecendo sua concepção assistencialista. Em se tratando dos acadêmicos, estes assumiam a função de transmitir à população os resultados do ensino e da pesquisa.

Os caminhos definidos pela extensão universitária evocam uma reflexão sobre a relação entre educação e mudança social, as quais estão intimamente vinculadas, pois a educação propicia aos sujeitos sua participação de forma consciente na realidade social para sua transformação. Entretanto, a participação não se consolida quando se assume uma concepção bancária de educação, ensino transmissivo, limitando o acesso aos cursos de Graduação para uma pequena parcela da sociedade e para práticas extensionistas assistencialistas ainda sendo perpetuadas nas universidades.

Nos anos de 1980, a extensão universitária vislumbrou novos horizontes, tendo em vista o processo de democratização do país. Com a concretização da eleição dos dirigentes das

universidades, estes passaram a demonstrar um compromisso com uma IES que estivesse conectada e mais próxima aos anseios da comunidade (REIS, 1992).

O movimento docente deflagrado nesse período manifestou-se no sentido da construção de uma relação mais orgânica entre universidade e sociedade, vinculado ao ensino e à pesquisa. Nessa fase, emergiu a definição da extensão como processo educativo, que articulava ensino e pesquisa, reconhecida como um espaço estratégico para a promoção de atividades acadêmicas, com um caráter interdisciplinar, promovendo o diálogo e a integração entre as áreas do conhecimento e a comunidade. Nesse momento de sua história, a extensão passou a conquistar um espaço junto ao ensino e à pesquisa, considerando que estes já eram reconhecidos como processos educativos. E as práticas extensionistas promoveriam a articulação entre eles, no âmbito interno e externo (NOGUEIRA, 2005).

Há um esclarecimento sobre a extensão universitária como prestadora de serviços, no sentido de superar a concepção até então vigente de que ela se daria para o atendimento de demandas pontuais da comunidade, para um processo acadêmico global, incluindo o ensino e a pesquisa, inserido em um contexto pedagógico, observando o processo educativo e a relação com a sociedade (FORPROEX, 1990).

4.1.2 Extensão Universitária e Função da Universidade: Novos Contextos dos Anos de 1990 a 2000

Nos anos 1990 e 2000, há uma mudança de enfoque sobre a função das universidades que se refletem nas concepções de extensão, pois é forte o discurso sobre a ideia de que a população usufrua dos saberes e das pesquisas desenvolvidos, porém a ênfase na formação de futuros profissionais incide sobre a produtividade, a rapidez e a eficácia com que realiza o trabalho. Há, também, uma intensificação de práticas transnacionais, com a internacionalização da economia, favorecendo relações sociais cada vez mais desterritorializadas, por meio da desvalorização da cultura local, os costumes e a língua.

Santos (2013) destaca que há uma dialética entre territorialização e desterritorialização, pois, ao mesmo tempo em que se amplia a mobilidade transnacional, há um despertar de novas identidades regionais e locais. Nesse processo contraditório entre culturas e identidade local e transnacional, é possível que as velhas opressões – as problemáticas vivenciadas nas comunidades – sejam esquecidas ou agravadas. Essa questão remete a uma reflexão sobre a função social da universidade e da extensão na relação com a comunidade.

Nas palavras de Santos (2013, p. 183): “Quanto mais incomunicáveis forem as identidades, mais difícil será concentrar as resistências emancipatórias em projetos coerentes e globais”. As proposições do autor propiciam a reflexão sobre as concepções de extensão universitária, compreendendo se esta pode contribuir para a emancipação da sociedade ou para a manutenção das diferenças e das problemáticas que as comunidades enfrentam. São, assim, dois polos distintos e contraditórios, os quais precisam ser clarificados.

Na teoria habermasiana, a ideia de emancipação articula-se à comunicação que é mediatizada pela razão como condição para o entendimento, sendo o conhecimento comunicativo, a maneira para que os sujeitos possam se desvincular das diferentes formas de opressão. Quando os homens pensam, falam e agem coletivamente de forma racional, eles podem se libertar das concepções de mundo que lhe são impostas pela tradição. Nesse sentido, a ação comunicativa assume um caráter emancipatório.

A partir da ação comunicativa, é possível combater a dogmatização e as situações de opressão que são impostas aos falantes e aos ouvintes, tendo em vista que:

É lógico que o processo de comunicação só pode realizar-se numa sociedade emancipada, que propicie as condições para que seus membros atinjam a maturidade, criando possibilidades para a existência de um modelo de identidade do Ego formado na reciprocidade e na idéia de um verdadeiro consenso. (HABERMAS, 1975, p. 300).

É por meio da crítica, da autorreflexão e do autoquestionamento que as situações que foram reprimidas em diferentes contextos históricos podem ser, portanto, reelaboradas, permitindo redescobrir o essencial: a emancipação dos sujeitos.

Ainda sobre os marcos da extensão universitária, destacamos que, nos anos 2000, se intensificaram as discussões e as normatizações sobre a curricularização da extensão nos cursos de Graduação, aspecto que deflagra, junto às IES, inquietações, debates e embates, pois, ao alinhar-se ao ensino e à pesquisa em termos de obrigatoriedade, há de refletirmos sobre a extensão no contexto da universidade e da comunidade – uma tarefa íngreme e desafiadora.

Para finalizarmos os registros das incursões sobre os marcos da extensão universitária, essas incursões revelaram, por um lado, que esses marcos reafirmam e fortalecem a ideia de que as práticas extensionistas podem não corroborar a emancipação dos sujeitos e da sociedade. Por outro lado, há iniciativas que caminham na direção do rompimento de barreiras que impedem que a extensão universitária possa contribuir com o diálogo equânime entre a universidade e os diferentes segmentos da comunidade.

4.2 CONCEPÇÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DO ASSISTENCIALISMO A UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Ao longo de sua história, a extensão universitária assumiu diferentes concepções. Para Sousa (2010), a compreensão sobre elas se encontra em permanente processo de construção. Com vistas a refletirmos sobre as diferentes concepções de extensão universitária, apresentadas no Quadro 10, definimos critérios para a sua seleção: o recorte temporal entre os anos de 1960²⁸ até a atualidade; e os referenciais e os autores que fundamentaram as pesquisas em teses, dissertações e artigos que compõem a pesquisa do tipo estado da arte.

Quadro 10 – Concepções de extensão universitária

(continua)

Concepções/Autores	Ideias centrais
Comunicação (FREIRE, 1969)	<ul style="list-style-type: none"> - A relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes com o objeto cognoscível compõe o ato cognoscitivo. - Característica primordial do mundo cultural e histórico: a intersubjetividade ou a intercomunicação. - Pela intersubjetividade, a comunicação entre os sujeitos sobre o objeto de estudo se estabelece. - A aproximação entre a universidade e a comunidade dá-se pela comunicação.
Espaço que permite intercâmbio de conhecimentos (ROCHA, 1986)	<ul style="list-style-type: none"> - A extensão pode contribuir para a aproximação entre a universidade e a classe trabalhadora, favorecendo o intercâmbio entre saberes e contribuindo para a emancipação crítica da população.
Eventista inorgânica (REIS, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na realização de eventos que são desconexos do processo de ensino e de aprendizagem e do conhecimento produzido na e pela universidade.
Processual orgânica (REIS, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de ações contínuas, articuladas ao ensino e à pesquisa, com parceria político-pedagógica ente universidade e sociedade.
Indissociabilidade (BOTOMÉ, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> - A extensão é parte inerente ao ensino e à pesquisa. - É preciso clarificar as propriedades essenciais e/ou importantes em relação ao conceito de extensão, não como uma via ou um caminho que aproxima universidade e sociedade.
1) Assistencialista 2) Mercantilista 3) Acadêmica (JEZINE, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Voltada para o atendimento às necessidades da sociedade – prestação de serviços. - A extensão como um dos principais canais de comunicação e divulgação dos “produtos” da universidade, comercializando-os. - Vem sendo construída como uma ação a ser incorporada à universidade junto ao ensino e à pesquisa.
Trabalho social (MELO NETO, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Extensão universitária compreendida como trabalho social, a partir de uma relação biunívoca entre universidade e sociedade. - O trabalho é realizado pela extensão, de forma colaborativa, sobre a realidade objetiva, com vistas à produção do conhecimento novo.
Práxis revolucionária	<ul style="list-style-type: none"> - A extensão integra a universidade em virtude de sua relevância social.

²⁸ A opção pelo ano de 1960 justifica-se pelo fato de que, na literatura sobre a extensão universitária, há referência a Paulo Freire nessa década, na qual se apresenta uma reflexão sobre as práticas assistencialistas e uma compreensão crítica, destacando-se a ideia de comunicação substituindo o termo extensão.

Quadro 10 – Concepções de extensão universitária

(conclusão)

Concepções/Autores	Ideias centrais
SOUSA (2010)	- “A práxis revolucionária é o fundamento e a finalidade do conhecimento, um conhecimento que o homem produz ao produzir as condições necessárias à sua existência, através do trabalho” (SOUSA, 2010, p. 130).
Processo educativo (FORPROEX, 2012)	- A extensão é promotora da interação transformadora entre universidade e sociedade.
Processo de aprender (SÍVERES, 2013)	- Extensão como processo de aprendizagem reafirma seu caráter acadêmico, potencializando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
Aprendizado participativo e democrático (JANTKE; CARO, 2013)	- A construção da extensão universitária, que tem preocupações sobre a questão social, está intimamente vinculada com o desenvolvimento da cidadania em seus participantes. - Extensão como processo pedagógico.
Técnica, prática, práxis (KOCHHANN; SILVA, 2017)	- As práticas extensionistas desenvolvem-se a partir da epistemologia que lhes sustenta.
Processo educativo (IMPERATORE, 2019)	- A compreensão da extensão como processo educativo pressupõe desvincular-se de pré-conceitos, tais como: transmissão de conhecimentos à comunidade, práticas assistencialistas ou prestação de serviços.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores mencionados.

Notadamente, a partir dos registros feitos no Quadro 10, a concepção assistencialista da extensão foi assumida pelas IES como atividade secundária em relação ao ensino e à pesquisa. Ao assumir essa concepção, de acordo com Jezine (2004) e Botomé (1996), a universidade desenvolve programas e atividades nas comunidades de forma esporádica, com a clara intenção de resolver, de forma imediata e paliativa, os problemas sociais.

A partir dessa concepção, não há tempo/espço para reflexão sobre causas dos principais fatores que desencadeiam as desigualdades sociais, tampouco o incentivo para que a comunidade se organize coletivamente a fim de buscar e propor soluções para os problemas e os desafios enfrentados. Com base nisso, o diálogo não se instaura entre a comunidade interna e externa, apenas se reduz a comunicados para a comunidade que podem ser ou não compreendidos, reafirmando o caráter das instituições de ensino como únicas detentoras de conhecimento.

Em um polo contrário, situa-se a concepção acadêmica de extensão, a qual, de acordo com Reis (1996) e Jezine (2004), reconhece, na relação entre universidade, extensão e comunidade, uma possibilidade para a transformação da sociedade. Essa concepção emerge das discussões e das reflexões advindas dos movimentos sociais, destacando-se o compromisso e a responsabilidade social da IES que não mais estão centrados na transmissão do conhecimento.

A concepção acadêmica traz para a universidade reflexões sobre a função da extensão junto ao ensino e à pesquisa, o protagonismo assumido pela comunidade nas atividades extensionistas e a produção de saberes para além dos muros da universidade.

Diferentemente de Reis (1996) e Jezine (2004), em Melo Neto (2006) identificamos a concepção de extensão universitária como trabalho, com intencionalidade acadêmica, estabelecendo uma inter-relação com o ensino e a pesquisa visando a construção de um novo projeto social especialmente para aqueles que estão à margem da sociedade. A extensão universitária, como trabalho, tem uma dimensão cultural e científica e assume o compromisso de dialogar com a sociedade, para que possa identificar as demandas das comunidades e atendê-las. Sobre a concepção de extensão como trabalho, aproximamo-nos das reflexões expressas por Habermas (1990), ao afirmar que trabalho não é práxis, mas, sim, faz parte da práxis humana que abarca a interação, o processo de reflexão e de ação para a consequente transformação de realidades.

Seguindo na direção expressa por Habermas, no entendimento de Botomé (1996), a extensão universitária pode ser vista como uma parte do próprio fazer humano que é realizado na universidade. Contudo, as ações extensionistas não têm força e potencialidade para transformar a realidade concreta, mas podem propiciar a tomada de consciência sobre ela; e, ao associar-se aos dois elementos do tripé, a extensão universitária pode vislumbrar a proposição de transformações.

No processo de tomada de consciência sobre a realidade que não traduz as expectativas e os interesses da comunidade, os sujeitos podem analisar coletivamente os aspectos que não são visíveis sobre o contexto real, bem como compreender como se estabelecem as relações de dominação e de manipulação por parte de diferentes grupos que compõem a sociedade, reconhecendo que a realidade não é imutável.

A extensão universitária não pode assumir um conjunto de atividades voltadas aos interesses da IES, reafirmando uma retórica oficial, com o objetivo de alcançar aceitação social, sendo considerada como um “cartão de visitas”, um agente à parte, desconexo da pesquisa e do ensino (BOTOMÉ, 1996). Nessa mesma direção, é necessário compreendermos que a extensão, ao levar conhecimento supérfluo até a comunidade, não se aproxima de sua função na universidade, apenas se compromete com o desenvolvimento de ações assistemáticas. Em contraposição à essa ideia, a extensão precisa assumir uma função de comunicação da universidade com a sociedade, conhecendo suas problemáticas, acompanhando e auxiliando-a no processo de emancipação (ROCHA, 1986).

A concepção de Rocha (1986), ao referenciar a comunicação entre IES e comunidade, aproxima-nos dos escritos freireanos, pois, na acepção do educador, o sujeito que pensa não o faz sozinho, mas se dá na coparticipação de outros sujeitos sobre o objeto de conhecimento. Nesse sentido, é o “pensamos” que estabelece o “penso” e a coparticipação se dá na

comunicação. Nesta, não há sujeitos passivos, pois estes expressam seu conteúdo, compreendendo que “[c]omunicar é comunicar-se em torno do significado e significante” (FREIRE, 1969, p. 45).

Mediante a análise sobre as compreensões expressas pelos diferentes autores nesta tese, defendemos a extensão universitária que, ao aproximar-se da comunidade, não intenciona que ela simplesmente entre em contato com a produção da universidade em relação ao ensino ou à pesquisa, mas que sejam potencializados os espaços para o estabelecimento de uma relação dialógica-comunicativa²⁹. Para tanto, há de considerarmos que o ato comunicativo requer o acordo entre os sujeitos, que são reciprocamente comunicantes. Desse modo, “[...] a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito” (FREIRE, 1969, p. 45).

Assumimos o entendimento da extensão universitária que se compromete com uma sociedade mais justa e solidária. Para isso, precisa colocar-se junto à comunidade, em uma relação dialógica, considerando que a realidade social objetiva existe pela ação de homens e de mulheres e transformá-la é uma tarefa humana e histórica, que se faz a partir da reflexão crítica e da ação sobre a realidade.

Ressaltamos que as concepções de extensão são heterogêneas com enfoques diversos, mas alguns aspectos são congruentes. Síveres (2013), ao considerar os escritos freireanos no que diz respeito à extensão, evidencia a relação permanente de homens e de mulheres com a realidade, sendo reconhecida como um meio ou como uma finalidade educativa, que enriquece o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo com a formação dos acadêmicos e da comunidade. Nesse sentido, o autor afirma:

A extensão universitária, entre a diversidade de entendimentos, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediador de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percurso da aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos. (SÍVERES, 2013, p. 20).

Uma diretriz institucional, um processo e uma etapa indispensável foram expressões designativas para a extensão nas concepções apresentadas, as quais denotam que a extensão

²⁹ A expressão dialógica-comunicativa refere-se à teoria dialógica freireana no que diz respeito à escuta ativa requerida quando duas pessoas dialogam. O termo “comunicativa” está vinculado à teoria da ação comunicativa habermasiana, especialmente no sentido de que, quando dois sujeitos estabelecem a comunicação, a argumentação se desenvolve para que os falantes cheguem a um entendimento mútuo ou, ainda, que um dos participantes aceite os argumentos sem a concordância sobre eles.

vem se consolidando junto ao ensino e à pesquisa, imbuída de sua função no processo formativo dos acadêmicos, contribuindo e aprendendo na e com a comunidade.

Jantke e Caro (2013) reiteram que a construção da extensão universitária está intimamente vinculada ao compromisso social da universidade, preocupando-se com as questões sociais que se associam ao desenvolvimento da cidadania de seus participantes. Apesar de a extensão universitária poder servir à lógica capitalista, existindo como uma mera compensação pela ausência de políticas sociais, reafirmando seu caráter assistencialista, quando articulada ao ensino e à pesquisa, pode se tornar uma grande força, embora ainda não tenha se materializado, permanecendo no âmbito das ideias.

A missão educativa da extensão é a promoção humana pela via da seriedade, da competência e da constante luta pelos direitos sociais, buscando constantemente o aprendizado participativo, contribuindo para o engajamento e a participação crítica dos envolvidos, promovendo atividades multi, inter e transdisciplinares e, ainda, a articulação entre saberes acadêmicos e populares (JANTKE; CARO, 2013). A concepção expressa pelas autoras evoca o entendimento de que os acadêmicos e os sujeitos que compõem os diferentes segmentos da comunidade, pela via da extensão universitária, podem partilhar os saberes, em um processo de aprendizagem mútua, com vistas à conscientização dos direitos e dos deveres para a construção de uma sociedade mais humana.

Em seu percurso histórico, de acordo com Sousa (2010, p. 73), a extensão depara-se com dois caminhos contraditórios que assim se caracterizam:

Em uma direção ela deve buscar a superação de si mesma, através de sua prática e conseqüentemente romper com sua própria concepção, servindo efetivamente como instrumento articulador que produz transformações tanto intra quanto extramuros da Universidade; na outra direção, ela também pode ser um instrumento articulador, mas alienante, servindo a interesses de determinadas classes hegemônicas, no sentido de manutenção e continuidade, sem rupturas com o real.

Nesse movimento controverso, a extensão tem responsabilidades distintas. Ao constituir-se como instrumento articulador não alienante, assumindo seu papel como práxis revolucionária, ela é considerada o fundamento e a finalidade do conhecimento que é produzido por homens e mulheres, levando em conta as condições que são necessárias à sua existência. (SOUSA, 2010).

As compreensões expressas pelo autor permitem-nos uma interlocução com Kochhann e Silva (2017) que, em sua concepção de extensão, asseveram que os professores planejam e organizam as ações extensionistas, a partir de epistemologias distintas: da técnica, da prática e da práxis. Na primeira epistemologia, há uma ênfase nas técnicas de ensino, as quais se situam

na centralidade das ações. Já na segunda, há uma valorização do praticismo; há, assim, uma dissociação entre teoria, prática e crítica. Sobre a epistemologia da práxis, as questões históricas que se dão no movimento do real são consideradas, sendo estruturadas a partir da unidade entre teoria e prática, intencionando que, a partir das contradições, o conhecimento crítico e emancipado seja construído.

É o movimento dialético nas práticas extensionistas que propicia aos acadêmicos e à comunidade externa uma formação em que o acesso ao conhecimento venha a contribuir para a emancipação mediante as condições concretas com as quais se depara. Habermas (1997) defende que somente em uma sociedade emancipada a comunicação se desenvolve livremente. Nesse sentido, o entendimento mútuo dá-se sem coerções, porém, enquanto existir relações marcadas pela dominação nas relações de trabalho, não é possível a emancipação do sujeito que, consciente de si, regula e conhece o processo da vida social.

Em Imperatore (2019), a extensão é concebida como um processo educativo, cultural e científico, assentado na indissociabilidade com os demais elementos do tripé universitário. A partir da pesquisa desenvolvida junto aos coordenadores de projetos e às propostas extensionistas de uma IES particular, há um redimensionamento sobre a compreensão de extensão em uma perspectiva acadêmico-social, legitimando-a como um espaço de diálogo e de problematização.

Por fim, a concepção de extensão universitária do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, como processo educativo, interdisciplinar, cultural e científico, contempla as diretrizes para as ações da extensão universitária definidas na Política de extensão universitária, a saber: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social.

Sobre a interação dialógica, na relação entre universidade e sociedade, são expressivas as compreensões do educador sobre o diálogo como uma exigência existencial – “[...] um encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado” (FREIRE, 1987a, p. 45). Há muita clareza na escrita freireana, especialmente quando o autor destaca que o diálogo não se reduz a uma troca de ideias, não se dá quando não há o reconhecimento da contribuição do outro.

Sobre a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, há, entre elas, uma articulação inerente quando consideradas nas práticas extensionistas. A diretriz interprofissionalidade relaciona-se à contextualização da ação profissional e ao sentido de justiça social do qual a extensão está imbuída (FORPROEX, 2012a).

A diretriz **indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão** está vinculada à concepção de universidade, reafirmando a concepção de extensão como processo acadêmico, tendo como pressuposto o fato de que as práticas extensionistas ganham maior efetividade quando se articulam ao ensino e à pesquisa, quando envolvem professores, acadêmicos e participantes das práticas extensionistas da comunidade como protagonistas (FORPROEX, 2012a).

No que diz respeito à diretriz **impacto na formação do estudante**, ela integra e amplia o universo de referência do futuro profissional, pois, quando este entra em contato com problemáticas contemporâneas, é possível que as discussões e as proposições que se concretizavam no âmbito da universidade se deem em diferentes espaços e com diversos movimentos sociais. Deus (2016, p. 81) infere que:

O fato de a comunidade universitária, através das suas diversas ações de extensão, dialogar com essa comunidade externa, (além muros), e conseguir corresponder com ações práticas e concretas, denota o quão importante é esse diálogo capaz de provocar transformações nos estudantes, na universidade e na comunidade.

O reconhecimento dessa diretriz não significa, porém, que as práticas extensionistas já se materializaram nas universidades, de modo a contribuir com a formação dos futuros profissionais e com a sociedade. A materialização das práticas extensionistas que de fato impactam na formação do estudante não se faz (não se dá) de forma mecânica, muito pelo contrário, requer uma reflexão permanente sobre a concepção de extensão, de universidade, bem como o seu financiamento, potencializando a destinação de recursos para o elemento do tripé universitário.

A diretriz **impacto e transformação social** imprime à extensão universitária um caráter político, voltando-se aos interesses da comunidade e contribuindo para o desenvolvimento social e regional e, também, para aprimorar as políticas públicas. Nesse sentido, consideramos:

A transformação está na gênese das atividades universitárias, especialmente da Extensão, que carrega uma visão de mundo construída no contexto acadêmico que transforma, se transforma e se reforma constantemente. A universidade não pode deixar de ver e nem de ouvir as demandas da sociedade. Talvez seja possível dizer que a transformação é a essência da extensão. (DEUS, 2016, p. 94).

Por um lado, ao transformar-se, a extensão pode caminhar em diferentes direções e servir a interesses antagônicos, perpetuando a formação dos futuros profissionais em seu caráter técnico e assistencialista, primando por práticas extensionistas que reafirmem as desigualdades sociais e imponham à comunidade os saberes acadêmicos, reconhecendo que a leitura de mundo é privilégio daqueles que estão no mundo acadêmico (FREIRE, 1987a). Por outro lado, a extensão universitária pode trilhar o caminho por meio do qual homens e mulheres tenham vez e voz, independentemente do fato de que seus saberes sejam populares ou acadêmicos, que, em

seu agir comunicativo, busquem finalidades comuns. Cada um dos sujeitos apresenta seus argumentos que são ou não validados pelos participantes, pois a relação entre eles por meio da linguagem gera uma decisão que pode ser provisória, que deflagra um processo constante de busca e de superação na argumentação. É o entendimento de que:

A consideração positiva das capacidades de aprendizagens das diferentes culturas, o respeito aos conhecimentos de cada grupo social e a mobilização dos recursos necessários para o aperfeiçoamento do processo comunicativo são os grandes princípios de uma teoria comunicativa de ação. (MÜHL, 2021, p. 159).

Ao argumentarmos que o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos expressa uma reflexão sobre a história construída em relação à extensão universitária, revisitamos suas concepções, que vão desde o assistencialismo até a concepção crítica, que, em um movimento dialético, promove a reflexão e a ação sobre suas práticas. Compreendemos que a superação das concepções que assumem as características da antidialogicidade, da invasão cultural, especialmente nas concepções assistencialista e prestadora de serviços, podem ser perpetuadas.

Ainda sobre o argumento desta tese, as reflexões sobre a história da extensão universitária não se limitam às concepções assumidas pelas universidades, mas esbarram nas definições da política docente, no orçamento financeiro da instituição, além de não se desvincularem da concepção de currículo disciplinar, presente nos projetos de cursos das licenciaturas.

Desde suas origens em nosso país, os aportes financeiros para a extensão universitária não eram contemplados nas políticas públicas. Somente nos anos de 1980, as discussões e as definições sobre esses portes passaram a compor a pauta de discussão nos órgãos governamentais, nas associações e nas entidades vinculadas à extensão e nas universidades públicas. A ausência de verbas destinadas à extensão universitária, a indefinição na política docente das IES sobre a ação docente em práticas extensionistas e a prevalência de concepções engessadas de currículo são fatores que podem reforçar a manutenção de concepções de cunho assistencialista da extensão, que não propõem e tampouco se comprometem com a formação humana dos futuros profissionais e da sociedade.

Sousa (2010) explicita que, a partir da construção de uma concepção de extensão clara, que defina o que possa ser considerado como atividade extensionista, sobre o lugar que esta ocupa nas IES, é possível discutir sobre os recursos financeiros para tais ações, as fontes de financiamento e/ou se a própria extensão pode ser reconhecida como uma fonte de recursos.

A discussão ora empreendida acerca das concepções de extensão universitária, seu financiamento e a política docente remete à análise dos documentos dos órgãos governamentais, das associações/entidades e da UEPG, no que tange às questões afetas à extensão e à sua curricularização, os quais serão contemplados na próxima seção.

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS ASPECTOS DE ORDEM LEGAL E CONCEITUAL: CONGRUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE DISPOSITIVOS LEGAIS E CONCEPÇÕES SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA CURRICULARIZAÇÃO

A análise documental compõe a pesquisa por constituir-se em uma fonte importante, tendo em vista que sobre o objeto de estudo há registros de ordem legal e conceitual que precisam ser analisados e interpretados. Para Cellard (2008, p. 298): “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”.

O processo de análise inicia com a avaliação preliminar de cada documento, tendo como balizador os seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade e autenticidade, natureza do texto e conceitos-chave (CELLARD, 2008). Sobre o contexto, Cellard (2008) esclarece que, em uma análise documental, o pesquisador avalia o contexto histórico, o universo sociopolítico do autor e daqueles a quem se destina o documento. Sobre os autores, é preciso realizar uma análise criteriosa no que diz respeito aos seus interesses, bem como às motivações para a produção, se a escrita revela um posicionamento individual ou representa um grupo social, pois esse mapeamento permite avaliar a credibilidade do documento e a interpretação atribuída aos fatos.

Em relação à confiabilidade e autenticidade, é necessário checar a procedência, a origem do documento, a natureza do texto e os conceitos-chave. Nesse momento da análise, observa-se a estrutura da escrita e o sentido das palavras e dos conceitos, a lógica interna da produção. No momento da análise propriamente dita, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) alertam que ela se faz por meio da interpretação coerente a partir do objeto e do problema de pesquisa, sendo necessário considerar que a pesquisa documental “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14).

Nesse sentido, nosso foco de análise incidiu sobre:

- o conteúdo dos artigos dos documentos legais que fazem referência à extensão universitária e à sua curricularização;

- as concepções, as diretrizes sobre a extensão universitária e a formação de professores, os princípios, a flexibilização curricular e a universalização da extensão;
- as diretrizes para a formação de professores e sua vinculação com a extensão universitária;
- a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A leitura e a análise dos documentos foram balizadas pelos seguintes questionamentos:

- Há uma relação entre os dispositivos de ordem legal sobre a extensão universitária com as concepções de extensão identificadas nos diferentes documentos analisados?
- Os documentos refletem um posicionamento individual ou coletivo sobre a extensão universitária e sua curricularização?

Para procedermos à análise dos dados, agrupamos os documentos da seguinte forma: registros advindos do governo, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas e da UEPG. Apresentamos, no Quadro 11, o total de 15 documentos, explicitando o objeto de análise e sua procedência.

Quadro 11 – Documentos sobre extensão universitária e sua curricularização

(continua)

Documento	Objeto de análise	Procedência do documento
1) Constituição da República Federativa do Brasil – 1988	Art. 207.	Presidência da República, Casa Civil e Subchefia para Assuntos Jurídicos.
2) Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Arts. 43, 44, 52 e 53.	Presidência da República, Casa Civil e Subchefia para Assuntos Jurídicos.
3) Indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão	- Universidade em processo de transformação. - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. - Flexibilização curricular.	Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Ensino Superior.
4) Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – PNE	Meta 12 – Estratégia 12.7.	Ministério da Educação e Cultura e Governo Federal.
5) Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Conselho Nacional de Educação.
6) Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores	Conselho Nacional de Educação.

Quadro 11 – Documentos sobre extensão universitária e sua curricularização

(conclusão)

Documento	Objeto de análise	Procedência do documento
	da Educação Básica (BNC-Formação).	
7) Parecer CNE/CES Nº 608, de 3 de outubro de 2018	Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira.	Ministério da Educação e Cultura – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. ³⁰
8) Resolução Nº 7, de 19 de dezembro de 2018 – Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira – Regimenta a Meta 12.7 da Lei 13.005/2014	Concepção, diretrizes e princípios da extensão universitária e sua curricularização.	Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior.
9) Política Nacional de Extensão Universitária – 2012	Conceito, diretrizes e universalização da Extensão Universitária.	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas. ³¹
10) Plano Nacional de Extensão Universitária	A extensão nas universidades e sua definição. Objetivos do Plano Nacional.	Rede Nacional de Extensão Universitária.
11) Cartas dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras	Diferentes temáticas contempladas em cada encontro de Pró-Reitores com especial atenção à concepção de extensão e sua curricularização.	Rede Nacional de Extensão e Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.
12) Plano de Desenvolvimento Institucional – UEPG – 2018-2022	Política e concepção de Extensão Universitária – diretrizes, princípios e objetivos.	Pró-Reitoria de Planejamento – UEPG. ³²
13) Resolução Nº 236, de 8 de dezembro de 2009 – Cepe/UEPG – Regulamento de atividades de cursos e eventos de extensão universitária – UEPG	Normatizações sobre cursos e eventos extensionistas na UEPG.	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – UEPG.
14) Resolução Nº 2020.6, de 27 de março de 2020 – Aprova Regulamento da Curricularização da Extensão Universitária na UEPG	Concepção de extensão e curricularização; diretrizes e princípios da curricularização; creditação da curricularização.	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – UEPG
15) Curricularização da extensão dos cursos de graduação da UEPG: apontamentos e orientações	Explicação pormenorizada e contextualizada da Resolução Cepe Nº 2020.6 (UEPG, 2020) – que regulamenta a curricularização da Extensão Universitária na UEPG.	Proex – UEPG.

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁰ Os documentos originários do Governo foram identificados por seus títulos e pela numeração entre 1 e 8.

³¹ Documentos vindos da Associação dos Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras: designados pelos títulos e numerados entre 9 e 11.

³² Os documentos identificados pelos seus títulos entre os números 12 e 15 advêm da UEPG, lócus da pesquisa.

4.3.1 A Extensão Universitária, sua Curricularização e a Formação Docente: Contexto e Conteúdo

Nesta seção, apresentamos os documentos mencionados no Quadro 11, de modo a intercambiar aspectos da análise preliminar que contempla o contexto da produção documental, os autores, os interesses e os conceitos centrais, a interpretação sobre seu conteúdo, a análise propriamente dita, articulada ao objeto da tese.

Na análise preliminar, observamos que os documentos foram produzidos em diferentes momentos históricos, sob a égide do regime democrático. *A priori*, eles foram gerados coletivamente, a partir da representatividade de diversos segmentos da sociedade, trazendo consigo uma história que revela aspectos singulares sobre sua constituição e seus participantes.

4.3.1.1 Extensão universitária, formação docente e curricularização da extensão nos documentos advindos do Governo Federal

Iniciamos nossas reflexões sobre os documentos a partir da produção da Constituição Federal – CF (BRASIL, 1998), considerando que, de acordo com Silva, J. A. da³³ (2013), a legislação privilegiou a participação popular, rompendo com o constitucionalismo pátrio dominado pela elite intelectual que ignorava o povo brasileiro. A morosidade na elaboração da CF deu-se em virtude das contradições da sociedade e das negociações sobre seu conteúdo, pois era um documento que vislumbrava a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, e não um repositório de valores políticos (SILVA, J. A. da, 2013).

Sobre o disposto no Art. 207 da CF, há um indicativo sobre a autonomia didático-científica, administrativa, bem como da gestão de ordem financeira e patrimonial das universidades (BRASIL, 1988). O artigo ainda dispõe sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se um novo marco sobre essa tríade, que, ao materializar-se, pode fomentar a relação entre esses elementos no processo formativo dos estudantes.

A partir desse indicativo, embora a incorporação de um dispositivo de ordem legal no contexto ao qual está vinculado não seja imediato, o texto é interpretado e, por vezes, recriado. Sobre essa interpretação, Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22) esclarecem:

³³ José Afonso da Silva prefaciou a obra *A gênese do texto da Constituição de 1988*, organizada por Lima, Passos e Nicola (2013). Foi membro da Comissão de Estudos Constitucionais – Comissão Afonso Arinos – e Assessor Especial da Comissão de Redação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Estamos, então, nos referindo ao ciclo de políticas, mais especificamente ao contexto da prática, que, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), é exatamente onde a política pode ser interpretada, recriada, pois, nesse lugar, pode-se produzir não só consequências, mas pode alterar a política original. Há, então, a possibilidade de uma nova direção, um novo rumo a ser construído e trilhado nas e pelas universidades. Ao descortinar-se um novo caminho, ensino, pesquisa e extensão passam a compor a formação do futuro profissional de maneira articulada e indissociável.

A concretização da indissociabilidade constitui-se, portanto, um desafio para a universidade pública, pois, historicamente, os elementos do tripé universitário desenvolveram-se e construíram seus caminhos de forma independente. Esse fator, de acordo com Valêncio (2000), sugere um antagonismo com a concepção de indissociabilidade, que pode ficar somente restrita ao campo da retórica.

Considerando que, pela via de ordem legal, a extensão passa a compor os currículos dos cursos de Graduação junto ao ensino e à pesquisa, defendemos a tese de que o processo de curricularização da extensão pode contribuir para a reflexão coletiva sobre as concepções de extensão universitária, de currículo, de universidade e de conseqüente mudança na estrutura curricular, rompendo com as padronizações e a linearidade na matriz curricular.

A proposição sobre a inserção de um dos elementos do tripé universitário nos currículos dos cursos de Graduação pode deflagrar um movimento de diálogo entre a comunidade interna e externa na UEPG, potencializando não só a análise sobre as concepções vigentes em relação à extensão, à universidade e ao currículo, mas propiciando a definição de concepções e de caminhos formativos que se descortinam a partir da determinação de ordem legal.

Ao referirmo-nos ao rompimento em relação à padronização curricular, evidenciamos que as discussões sobre a curricularização da extensão podem trazer à tona as concepções e as práticas curriculares vivenciadas nas licenciaturas. Para além desse aspecto, o diálogo entre comunidade universitária e comunidade externa podem dar visibilidade a novas concepções de currículo, que privilegiem a inter-relação entre os componentes curriculares bem como as vinculações entre ensino, pesquisa e extensão.

O processo de curricularização da extensão pode contribuir para a reorganização curricular no sentido de superar a fragmentação do conhecimento, as relações verticalizadas das disciplinas da matriz curricular, as conexões entre ensino e pesquisa. As atividades de ensino, de pesquisa e de extensão não são os fins, mas, sim, os meios pelos quais a instituição produz conhecimentos e os torna acessíveis à comunidade. Entretanto, a tríade não é suficiente para definir o papel social da instituição (BOTOMÉ, 1996). Ainda para Botomé (1996), os objetivos da universidade são definidos pelas atividades que ela desenvolve e não por suas atribuições e suas responsabilidades para com a sociedade, fator que não corrobora para que a universidade assuma o seu compromisso social.

A partir do dispositivo de ordem legal, a indissociabilidade constitui-se em um princípio fundante para que, de fato, o ensino, a pesquisa e a extensão venham concretizar-se de maneira articulada. Contudo, a interpretação sobre a indissociabilidade faz-se na universidade e não há como precisar a maneira como cada instituição desenvolve os três elementos da tríade; embora, nos planos de desenvolvimento institucional, a indissociabilidade seja mencionada, não é possível afirmarmos que, de fato, ela se materialize no contexto universitário.

Esse dispositivo provoca uma reflexão, tendo em vista que, de acordo com Santos (2011), a universidade, a partir do século XIX, intenciona ser o lugar da produção do conhecimento científico, sendo tradicionalmente avaliada por sua produtividade no domínio da investigação. A nosso ver, com essa intencionalidade, há prevalência do ensino e da pesquisa, desconsiderando a extensão.

Na análise sobre a LDBEN de 1996, reconhecemos que o processo de sua tramitação foi marcado pelo ideário neoliberal³⁴, implementado com o apoio de organismos nacionais e internacionais, os quais impactaram as políticas educacionais. Para Demo (1997), o fato mais preocupante na lógica neoliberal é a relação entre o conhecimento e o mercado.

A proposta da LDBEN privilegia a diminuição das responsabilidades do Estado no âmbito educacional, situando-se entre os interesses dos sistemas público e privado de ensino. No entanto, Demo (1997) assinala que, no texto da LDBEN de 1996, há o interesse pela flexibilização dos sistemas educacionais, com uma coerência necessária, no sentido de que não é possível educar bem em uma proposta que por si só já é deseducativa.

³⁴ “[...] o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar” (BALL, 2014, p. 229).

Demo (1997) alerta para o fato de que a lei não é inovadora no que se refere aos desafios da educação. Há inserção de alguns elementos atualizados, mas ainda com prevalência da visão tradicional³⁵ do campo educacional, sendo difícil evitar uma constatação: para a elite, o que interessa é que a população permaneça em uma certa ignorância, com vistas à manutenção do *status quo*.

Os aspectos relativos à extensão universitária são expressos de forma sucinta e sem definições ou deliberações que promovam reflexões ou novas proposições. Há somente a afirmação de que uma das atribuições da universidade é planejar, promover atividades extensionistas, aspecto que decorre do exercício da autonomia. Quando há menção sobre ações extensionistas, é possível recorrermos à linha de ação eventista inorgânica expressa por Reis (1996), que preconiza a realização de ações, de eventos, de prestação de serviços desconectados do processo de ensino e de aprendizagem; assim, a produção do saber na universidade faz-se de maneira isolada da comunidade.

No capítulo IV da LDBEN – Lei N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996) –, nas finalidades da Educação Superior, destaca-se o conteúdo do Art. 43, incisos I, III, VI, VII e VIII, tendo como pano de fundo, para sua análise, a concepção de universidade como instituição social e não como uma organização, reconhecendo as distinções entre elas³⁶ (CHAUÍ, 2003). No inciso I do Art. 43, define-se o estímulo à criação, ao espírito científico e ao pensamento reflexivo, ideia que se contrapõe à concepção da universidade como organização. Nos incisos III e VI, no que se refere às finalidades da Educação Superior, estas devem voltar-se para o incentivo à pesquisa, visando a compreensão do próprio homem e do mundo em que vive, o estímulo ao conhecimento dos problemas da realidade, estreitando as relações entre universidade e sociedade.

Decorrente da análise do artigo mencionado, é possível inferirmos que, ao assumirem essas finalidades, as universidades podem se aproximar de seu compromisso e de sua responsabilidade social. Entretanto, no inciso VII do mesmo artigo, a ênfase incide sobre

³⁵ Na concepção tradicional de ensino, o homem é um sujeito passivo, que está inserido no mundo e, para conhecê-lo, terá acesso a informações que serão selecionadas por outrem, que decide e define quais são necessárias. A realidade será transmitida na educação formal, pela família, pela igreja e por outras instituições, sendo as informações que recebeu repetidas a outros que ainda não tiveram acesso a elas (MIZUKAMI, 1986).

³⁶ A universidade como instituição social aspira a universalidade. Para Chauí (2003), há uma relação interna e externa da universidade pública com a sociedade, a qual sempre foi uma instituição social e “[...] uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais” (CHAUÍ, 2003, p. 1, grifo da autora). O entendimento de universidade como organização é definida e estruturada por normas e padrões que são alheios ao conhecimento e, também, à formação intelectual. Nessa compreensão, a permanência de uma instituição está vinculada a sua capacidade de adaptação e a mudanças rápidas, no sentido de adequar-se de forma ágil às demandas e às exigências do mercado de trabalho e não em suas questões internas (CHAUÍ, 2003).

práticas extensionistas, e, assim, a finalidade da Educação Superior está atrelada à participação da comunidade nessas práticas para a divulgação de sua produção científica.

O texto do inciso VIII, incluído pela Lei N° 13.174, de 21 de outubro de 2015 (BRASIL, 2015a), permite uma interlocução com uma das condições de mudança para a universidade pública enunciadas por Chauí (2003): por um lado, revalorizar a docência, formando professores, garantindo o conhecimento sobre os clássicos de sua área e as problemáticas centrais que foram objeto de discussão ao longo do tempo; por outro lado, considerar os impactos das mudanças de cunho filosófico, científico e tecnológico em sua disciplina bem como na formação de seus professores.

O Art. 44 da LDBEN/1996, em seu inciso IV, trata da oferta de cursos e/ou de programas de extensão, mas não há uma concepção sobre ela, tampouco a quem se destinam as atividades. No entanto, explicita que as práticas extensionistas não se desenvolvem no interior das universidades. Essa determinação pode ser considerada como um aspecto relevante no sentido de que propõe a aproximação entre a universidade e a comunidade. Todavia, é necessário ressaltarmos que, a partir das ações extensionistas, a comunidade não substitui os conhecimentos sobre sua ação na realidade pelos conhecimentos advindos da academia, pois, se esse é o objetivo dos cursos e dos programas, há prevalência do saber acadêmico em detrimento dos saberes produzidos e vivenciados para além dos muros da universidade (FREIRE, 1969).

No Art. 52 da LDBEN/1996, a universidade é definida como uma instituição pluridisciplinar que se destina à formação de profissionais de pesquisa e de extensão, sem explicitar definições próprias sobre a extensão universitária, que apenas integra a formação acadêmica. Já o Art. 53, ao definir as atribuições das IES, em seu inciso III, estabelece que as atividades de extensão se vinculam aos planos, aos programas e aos projetos de pesquisa e de produção artística. Ainda no Art. 53, a autonomia universitária é mencionada e, sobre ela, Chauí (2001) alerta que o entendimento do termo na LDBEN se reduz à gestão dos recursos e das despesas, em virtude dos contratos entre universidade e Estado. O dispositivo de ordem legal apresenta a autonomia organizacional, que representa uma mudança em seu conceito, pois a universidade vinha se transformando em uma organização³⁷ que é administrativa e, também,

³⁷ Desde sua origem no século XIII no continente europeu, a universidade foi concebida como instituição social, “[...] uma prática social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela” (CHAUÍ, 2001, p. 185). Entretanto, ao passar da condição de instituição social para organização, para uma entidade administrada, é necessário o entendimento de que o movimento do capital tem o atributo de transformar toda a realidade em um objeto que é do e para o capital.

administrada, distanciando-se da compreensão de autonomia, cujas decisões fossem tomadas e assumidas pela própria IES.

O conteúdo dos artigos foi exposto de forma sequencial, não indicando uma relação ou pontos convergentes entre eles. São proposições que indicam elementos singulares. Não há conhecimentos ou informações que sejam expressivos sobre a extensão universitária. O texto da LDBEN/1996 apresenta uma perspectiva unilateral, estabelece que a finalidade da extensão é divulgar o conhecimento produzido na academia, ao mesmo tempo em que propõe uma formação que prime pela reflexão sobre problemas da realidade, indicando a necessidade de aproximação entre universidade e comunidade.

Mediante as proposições controversas na LDBEN/1996, elaboradas sob a égide do ideário neoliberal, analisando a proposição sobre os estímulos acerca do conhecimento da realidade, é necessária a apreciação criteriosa sobre o fato de que “[...] inserção crítica e ação já não são a mesma coisa. Por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já), não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, porque não é reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, 1987a, p. 21). As palavras freireanas permitem-nos compreender que não é suficiente conhecermos a realidade, mas há de fazermos um exercício de reflexão sobre ela e a análise acerca do dispositivo legal que venha a desencadear uma ação que promova mudanças nessa realidade.

Avançando na análise, em relação ao processo de elaboração do PNE – Lei 13.005/2014 –, Dourado (2016) ressalta que a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), de 2008, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2014, foram importantes, pois fomentaram inflexões político-pedagógicas que contribuíram para as reflexões e as discussões do PNE. Dourado (2016) também destaca que os debates e as negociações efetivados para a definição das metas e das estratégias do PNE tiveram a participação de diferentes interlocutores dos setores público e privado, bem como a efetiva participação das entidades da sociedade civil no campo educacional. Houve, ainda, disputas em relação às concepções de educação e de sociedade; público e privado, qualidade, diversidade e educação, permeando não só o processo de aprovação do PNE como também sua materialização. Após sua aprovação, o PNE continua margeado por ambiguidades e por tensionamentos em relação à concepção restrita de participação e de inclusão (DOURADO, 2014).

Quer dizer, é a universidade sob a lógica do capital, sendo regida por ideias de gestão, de controle e de êxito (CHAUÍ, 2001).

Prosseguindo nas análises, o livro intitulado *Indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão* (BRASIL, 2006) apresenta a síntese das discussões sobre as temáticas empreendidas por um grupo técnico instituído no “XVII Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras”. Foi possível identificarmos a concepção de currículo como um processo que não é linear, como um espaço de produção e de ação que é crítica (BRASIL, 2006).

Sobre a indissociabilidade e a flexibilização curricular, é explícita a ideia de que o currículo não é estanque, mas é tudo aquilo que se faz e se vive em uma IES. Esse entendimento rompe com a organização curricular disciplinarizada. Sob essa perspectiva, o conjunto dos componentes curriculares passa a ser considerado para novos questionamentos e investigações, consolidando-se a flexibilização curricular que tem como eixo de referência a transdisciplinaridade.

Trata-se de uma concepção de currículo que envolve a participação de professores e de alunos, em uma construção coletiva. Em se tratando das atividades de ensino e de pesquisa inseridas, elas são reconhecidas como instrumento de diálogo e de transformação da realidade, mantendo uma estreita vinculação com o núcleo epistemológico do curso (BRASIL, 2006). Além disso, há o entendimento de que o currículo não é definitivo, mas, sim, forjado no cotidiano e construído coletivamente. E a flexibilização curricular rompe com a disciplinarização do conhecimento, permite proposições que privilegiem as relações entre ensino, pesquisa e extensão.

A flexibilização busca um novo desenho curricular, que é orientado pelo PPP e tem como compromisso na universidade a promoção da discussão e a construção coletiva. Nessa direção, a universidade e, por conseguinte, o currículo de seus cursos podem se transformar em espaços que propiciem a reflexão, o diálogo, as críticas e, dessa forma, podem resgatar seu compromisso com a cidadania (BRASIL, 2006).

O processo de construção de novos desenhos curriculares nas universidades pode fomentar a discussão sobre a definição de conteúdos padronizados, técnicos e que são transferidos mecanicamente, reconhecendo que a sua escolha é de natureza política, pois tem a ver com quais são os conteúdos a serem ensinados, a quem serão ensinados e, ainda, a favor de quê, de quem e contra o quê, quem e como ensinar (FREIRE, 1983). Há, portanto, um dissenso entre a concepção de currículo que preconiza a seleção de conteúdos padronizados e os conteúdos que propiciem aos homens a sua construção como pessoa, estabelecendo com outros homens as relações de reciprocidade, fazendo a história, compreendendo suas relações com o mundo.

Ao abordarmos as questões que são afetas ao currículo, aproximamo-nos do conteúdo da Lei Nº 13.005/2014 – estratégia 12.7, do PNE (BRASIL, 2014) –, que dispõe que a extensão universitária passe a integrar o currículo dos cursos de Graduação. Isso requer a ampliação das definições sobre esse processo, as quais foram expressas no Parecer CNE/CES Nº 608/2018 (BRASIL, 2018c) e na Resolução Nº 7 (BRASIL, 2018b). Obviamente, a definição da curricularização da extensão pela via da legislação pode ser considerada um avanço, no sentido de que venha a contribuir com a formação dos futuros profissionais, permitindo que todos vivenciem as práticas extensionistas, estejam em contato com as reais problemáticas da sociedade. Contudo, é preciso

[...] uma mudança de concepção institucional envolvendo todo o corpo acadêmico. A obrigatoriedade da curricularização pode estar imposta por documentos, mas não ser entendida como essencial no processo de formação. Se não for entendida como processo formativo, as atividades de extensão podem não ser realizadas com a intensidade necessária e, quiçá, nem mesmo ser cumpridas. (SILVA; KOCHHANN, 2018, p. 710).

Dentre os conhecimentos expressos nos documentos, merece especial atenção o conceito de extensão universitária que também fora adotado no documento da política nacional de extensão. Ele evidencia seu caráter processual e desconsidera a extensão em sua acepção mercantilista, a qual segue uma lógica capitalista³⁸, em que a universidade atende aos ditames do mercado de trabalho.

Para avançarmos na análise documental, considerando nosso objeto de tese – o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG –, destacamos o conteúdo das Resoluções Nº 2/2015 e Nº 2/2019, as quais definem as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores em nível superior. Além disso, a Resolução Nº 2/2019 dispõe sobre a Base Nacional Comum para a formação de professores.

Sobre a extensão universitária, a Resolução Nº 2/2015 reafirma a articulação entre ensino e pesquisa, considerada princípio pedagógico para a formação docente. Ressaltamos o conteúdo do Art. 3º, § 1º: o entendimento sobre educação como os processos formativos que acontecem na vida familiar, nas instituições de ensino por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e nas relações criativas entre a natureza e a própria cultura (BRASIL, 2015b). No Art. 12, há a definição sobre os núcleos que compõem a formação inicial,

³⁸ “A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizam a identidade de classe e as formas da luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si.” (CHAUÍ, 2001, p. 188).

sendo a extensão universitária mencionada, compondo o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, sendo facultativa aos estudantes, pois constam, também, as atividades de pesquisa, de monitoria e de iniciação à docência (BRASIL, 2015b).

Ao analisarmos o conteúdo da Resolução Nº 2/2015, é visível que a extensão universitária pode ter espaço na formação docente, embora nesse momento não houvesse sua obrigatoriedade, mas os indicativos fazem referência a ela. Na formação continuada, as atividades ou os cursos de extensão compõem o rol de ações formativas, conforme consta no inciso III do Art. 17.

Um aspecto peculiar sobre a elaboração do PNE foi o período de constituição das comissões para os estudos e as proposições acerca da formação de professores, que aconteceu entre os anos de 2004 e 2014, desenvolvendo-se amplos debates, audiências públicas com a efetiva participação das entidades acadêmico-científicas e sindicais. Mediante a participação de diferentes atores sociais, considerou-se que as reflexões sobre a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica suscitam questões controversas e concepções divergentes. Estas podem privilegiar a formação técnica, instrumental, voltada ao atendimento do mercado de trabalho ou de uma formação crítica, que contempla o diálogo entre diferentes saberes e o processo de construção do conhecimento, considerando, ainda, que o documento das diretrizes – Resolução Nº 2/2015 – expressa a necessidade da organicidade no processo formativo e sua institucionalização.

Há, na Resolução Nº 2/2015, o registro sobre a compreensão do projeto de formação, que requer discussão e elaboração entre atores diversos das IES, dos sistemas de ensino e da Educação Básica, envolvendo, ainda, a consolidação dos fóruns permanentes de apoio à formação docente (DOURADO, 2015).

Para além dos aspectos já explicitados, na introdução do documento, há considerações sobre o currículo, compreendido como

[...] o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (BRASIL, 2015b, p. 2).

Notadamente, as proposições expressas no documento resultam de construção coletiva. Nesse sentido, aproximamo-nos do contexto da produção que influencia o processo de produção de políticas, pois normas e regras propostas na Resolução Nº 2/2015 resultam de consensos, de argumentações, de entendimentos mútuos entre os diferentes atores. Esse aspecto denota que não houve prevalência de uma visão unilateral das comissões instituídas para o estudo e a redação do

texto. Aproxima-se, portanto, da realidade, das expectativas, dos objetivos da sociedade, articulando-se à linguagem que é de interesse público (BOWE; BALL; GOLD, 1992; HABERMAS, 2012a).

Diferentemente da Resolução N° 2/2015, o documento que define as diretrizes para a formação de professores e institui a BNC-Formação – Resolução N° 2/2019 –, em seu texto introdutório, faz referência ao § 8º do Art. 62 da LDBEN/1996, que estabelece que os currículos dos cursos de Graduação para a formação de professores terão como balizador o disposto no Base Nacional Comum para a Educação Básica (BRASIL, 2019a).

Além dessa proposição, a referida Resolução N° 2/2019, em seu Art. 6º, faz menção aos princípios a serem considerados na formação de professores, dentre eles a articulação entre teoria e prática, contemplando a extensão como um dos elementos do tripé universitário articulado ao ensino e à pesquisa. No § 2º do Art. 23, na avaliação das competências dos futuros professores, a extensão universitária pode compor o processo avaliativo. A ênfase na competência profissional na formação docente, explicitadas na Resolução N° 2/2019, de acordo com Simionato e Hobold (2021, p. 6), “[...] traz dimensões que retomam o tecnicismo subsumindo conceitos como autonomia e criticidade docente ao longo do texto da normativa”.

Ao revogar a Resolução N° 2/2015, a Resolução N° 2/2019 institui as competências gerais a serem requeridas do futuro professor, sendo a BNCC o principal marco regulatório, e as decisões e as definições sobre a formação inicial e continuada estão centralizadas no MEC/CNE, não constando, no documento, a participação de diferentes atores sociais nas discussões, nas proposições e nas normatizações, tendo em vista o registro sobre o processo de construção da Resolução.

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. (BRASIL, 2019a, p. 1).

O disposto na Resolução N° 2/2019 apresenta indicativos para o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG, embora não estabeleça, como na Resolução N° 2/2015, que as práticas extensionistas podem integrar a formação dos futuros professores.

No que diz respeito à organização curricular, a Resolução N° 2/2019 faz referência ao direito do licenciando em aprender, indica, no inciso VI, no Art. 7º, o fortalecimento do protagonismo do futuro professor. O documento define, ainda, nos incisos IV e VII, do Art. 7º, a integração entre teoria e prática em relação aos conhecimentos didáticos, pedagógicos,

específicos de área de conhecimento que o futuro docente assumirá em sua prática docente (BRASIL, 2019a).

Há de considerarmos, ainda, que, na UEPG, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas estão sob a égide da Resolução N° 2/2015, e que a assunção do disposto na Resolução N° 2/2019 se contrapõe às concepções, aos princípios e às diretrizes preconizados e vivenciados na formação inicial para a docência, que, no texto introdutório da Resolução N° 2/2015, afirma:

[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. (BRASIL, 2015b, p. 2).

A Resolução N° 2/2019 reafirma a manutenção de uma proposta curricular disciplinarizada, com conteúdos previamente estabelecidos, com vistas a manter a reprodução da consciência ingênua que atende aos interesses dos grupos dominantes. Esse entendimento contrapõe-se à concepção de educação libertadora, que tem como objetivo desenvolver a consciência crítica, propiciando que os sujeitos percebam a realidade, as problemáticas que nela coexistem.

Defendemos a tese de que o processo de curricularização da extensão pode contribuir para a reflexão coletiva sobre as concepções de extensão universitária, de currículo, de universidade e conseqüente mudança na estrutura curricular, rompendo com as padronizações e a linearidade na matriz curricular. Assim sendo, mediante o disposto na Resolução N° 2/2019, o documento reflete o posicionamento de atores sociais que perpetuam a concepção de currículo tradicional, mas que pode divergir das compreensões assumidas por aqueles que estão na universidade. No momento da entrevista, os participantes da pesquisa argumentaram:

Quando o PNE pensou na questão da acreditação da curricularização, e depois vieram diretrizes da Resolução 7, na verdade eles estavam dizendo que os currículos não podem ser estáticos, mas que esses currículos devem ser dinâmicos, pois a universidade deve mostrar a que veio na questão da formação social. Ele não é uma questão de o currículo ser imposto, e você precisar seguir exatamente, é uma coisa dinâmica, um processo dinâmico, e para fazer esse processo dinâmico as pessoas devem pensar, criar. (E7).

Quando a gente pensa no estágio e na extensão, existe um equívoco da pessoa pensar: “Não, mas ele já faz estágio, já é uma forma de extensão”; o estágio tem outra concepção, que é diferente da extensão. Então, a gente consegue perceber que a gente ainda é muito disciplinar. Na discussão do currículo, você traz isso. Ainda tem muito essa tendência de colocar aquilo que nós concebemos, que nós pensamos e colocar em movimento, desconsiderando, muitas vezes, a riqueza que está do lado e pensar isso na universidade fora do curso de Pedagogia, do curso de Biologia. (E12).

Hoje, ainda é muito pouca a participação dos alunos, nos próprios meios, nas próprias decisões de escolhas de currículo, de disciplina. Quando são montadas as disciplinas que vão compor um curso,

os alunos ainda estão distantes disso, e eles precisariam estar presentes para colocar o ponto de vista. Eu acredito que se fazer presente, participar, construir junto essas ações, essas intervenções e até os representantes discentes. (E17).

Diferentemente do conteúdo da Resolução Nº 2/2019, no Parecer CNE/CES Nº 608/2018, há uma contextualização histórica sobre a extensão universitária, e os redatores revelam que o conceito explicitado nos documentos foi proposto nos anos de 1990 (BRASIL, 2018c). A extensão compreendida como processo, com caráter político, científico, técnico e cultural, não é, portanto, algo recente. Entretanto, pode existir uma dicotomia entre este e os caminhos construídos nas universidades em relação à extensão universitária, sendo possível deflagrar, a partir dos documentos legais, um diálogo no sentido de que é

[...] importante que sejam discutidos entre os pares das instituições a concepção, o sentido e a construção da extensão universitária mediante a legalização, para se pensar em como expressá-la no currículo e realizá-la de forma qualitativa, que beneficie a formação do acadêmico e a sociedade [...]. (SILVA; KOCHHANN, 2018, p. 210).

Desse modo, as discussões sobre a curricularização envolvem as Pró-Reitorias, os órgãos colegiados das instituições, os departamentos, os diretórios acadêmicos e todas as demais agremiações que representem os diferentes segmentos das universidades e a comunidade externa. É notório que as decisões sobre a curricularização terão impactos na formação do acadêmico, nas relações entre a instituição e a sociedade, no trabalho dos professores e dos gestores, no orçamento da instituição e nas ações dos servidores que são responsáveis pelos registros nos históricos e nos diplomas dos concluintes dos cursos de Graduação.

No relatório do Parecer CNE/CES Nº 608/2018, os registros indicam o movimento que foi deflagrado no sentido de que as definições sobre a extensão universitária resultassem de discussões coletivas realizadas pela comissão e pela subcomissão entre diferentes atores de diversos segmentos da sociedade. Em setembro de 2018, houve uma audiência pública nacional sobre políticas da extensão, sendo convidados: dirigentes de instituições de ensino, pró-reitores, coordenadores, professores, estudantes, associações, representantes das instituições de ensino dos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino. Em outubro do mesmo ano, a minuta da Resolução com o marco regulatório da extensão foi entregue à comissão da CES, para os devidos encaminhamentos e deliberação. O processo de discussão da concepção, dos princípios e das diretrizes da extensão universitária envolveu, por conseguinte, a participação de diferentes interlocutores, que culminou com a redação do Parecer CNE/CES Nº 608/2018 e do projeto da resolução.

No contexto da produção de texto – ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) –, os textos políticos, por estarem articulados com a linguagem de público, representam a política. Na análise de Mainardes (2006, p. 52), sobre o contexto da produção:

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Quando o texto é publicizado, não significa que está finalizado. Ele é o resultado de disputas que são travadas e acordos firmados entre grupos diversos que agem em diferentes contextos da produção de texto e, por conseguinte, competem para manter o controle nas representações políticas. Nesse processo, nem todas as agendas e influências são reconhecidas como legítimas, e somente algumas vozes são realmente ouvidas.

No texto do Parecer CNE/CES N° 608/2018 (BRASIL, 2018c), o conselheiro relator enfatizou que as definições ali expressas sobre a extensão universitária foram decorrentes do trabalho da comissão e da subcomissão. Os Fóruns realizaram reuniões descentralizadas no ano de 2018 com o objetivo de avaliar o texto da primeira minuta da portaria. Houve, assim, disputas e contradições que foram objeto de discussão, mas com prevalência dos interesses de um grupo.

Segundo o conselheiro relator, foi possível a difusão de uma gama de informações para setores estratégicos nas diferentes IES do país, sendo as contribuições teóricas significativas para a elaboração do marco regulatório da extensão, bem como para os aspectos de ordem operacional sobre as práticas extensionistas (BRASIL, 2018c).

Dando sequência à análise, no que diz respeito ao processo de elaboração da Resolução N° 7/2018 – Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira –, consta, no Parecer CNE/CES N° 608/2018, que a comissão que tinha como atribuição compilar e consolidar o marco regulatório para a extensão universitária foi designada na Indicação 01/2017 CNE/CES e Portaria CNE/CES.

A comissão decidiu constituir uma subcomissão, sendo convidados para participar das reuniões e contribuir com a elaboração da minuta do marco regulatório da extensão universitária os presidentes dos quatro fóruns de extensão (Fórum de Pró-Reitores de Extensão – Forproext; Forproex; Fórum de Extensão – Forext e Forex), Pró-Reitores dos Institutos Federais de Educação Superior, representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) e da Secretaria de Educação Superior (SESu).

Na análise dos documentos, buscamos, nas discussões sobre ciclo de políticas, a compreensão sobre aspectos relativos à produção dos textos legais, que, de acordo com Ball e Bowe (1992), nos papéis, são explicitadas as normas e as regras a serem observadas pelas instituições, mas que podem ser articuladas ao interesse da população. Entretanto, no denominado contexto da produção, é possível percebermos as conexões entre interesses dos grupos hegemônicos que influenciam as políticas e os interesses da população.

Por um lado, quando os textos são divulgados e, assim, chegam ao conhecimento da comunidade universitária, eles terão diferentes interpretações em virtude do contexto a partir do qual serão analisados, os quais poderão ser acolhidos com as normas e as regras já definidas por aqueles que o redigiram. Por outro lado, é possível que sejam contestados, questionados pela ausência da participação e da representação mais ampla, bem como pelo antagonismo entre os interesses manifestos no documento e os interesses da comunidade universitária.

Na abordagem do ciclo de políticas formulado por Ball (2014, p. 220), o autor assevera que

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas.

Na análise dos documentos sobre a extensão universitária e sua curricularização, é necessário identificarmos os interesses, a concepção de extensão, o currículo e a universidade, no sentido de refletirmos se estes concorrem para o aligeiramento na formação dos futuros professores por meio de uma pseudo aproximação da universidade com a comunidade, revestida ainda de um caráter assistencialista. Há de observarmos, ainda, se as proposições dos documentos expressam a realidade sobre a formação de professores nas universidades públicas e quais são as proposições plausíveis que, de fato, possam ser concretizadas.

Nos documentos analisados, temos grupos distintos no que diz respeito à participação dos atores sociais. No primeiro grupo, temos os documentos que foram elaborados coletivamente, com as discussões e as contribuições do MEC, da SESu, dos Fóruns de Extensão Universitária. Por sua vez, no segundo grupo, os documentos foram elaborados por órgãos governamentais, entidades sindicais, estudantes, representantes das IES com uma escuta mais ativa em relação aos interesses, às expectativas e aos objetivos da comunidade. Esse dado passa a ser expressivo no momento em que se deflagra o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG, pois o conteúdo dos documentos não só reflete o

posicionamento dos diferentes atores, como também revela antagonismos e, por vezes, a prevalência de determinados grupos. Isso reafirma posturas autoritárias, antidialógicas, que, embora aparentemente os atores se disponham a ouvir, argumentar e dialogar com seus pares, não consideram suas falas nas decisões finais expressas nos documentos.

4.3.1.2 A extensão universitária e sua curricularização nos documentos do Forproex e da Renex

Dando continuidade à análise, o documento Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012a) preconiza a relação extensão universitária e comunidade, a partir das concepções expressas por Freire (1969), Nogueira (2000) e Santos (2011). Considerando os fundamentos teóricos que sustentam as proposições em relação à extensão universitária e às IES na Política Nacional de Extensão, é possível a reflexão sobre as problemáticas e os desafios que são impostos às IES. Os registros ali expressos trazem possibilidades para o enfrentamento de questões vivenciadas nas universidades, desde o conceito de extensão até a proposição acerca dos recursos financeiros, sua universalização e a indissociabilidade junto ao ensino e à pesquisa.

Na análise da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012a), identificamos uma aproximação com a teoria crítica proposta por Habermas (2012a), no sentido de que esta não somente se propõe a analisar as problemáticas da realidade, mas assume um caráter propositivo, definindo possíveis encaminhamentos para a resolução dos problemas. Na introdução do documento, há o indicativo de que sua elaboração teve como referência o disposto no Plano Nacional de Extensão. No documento, os objetivos, a história da extensão, suas diretrizes, o fortalecimento, o financiamento, a universalização e a avaliação são definidos e constituem-se como uma referência para o debate, as discussões e a reconstrução da extensão universitária para além de sua concepção assistencialista e prestadora de serviços (FORPROEX, 2012a).

Sua elaboração foi coletiva, com a participação e a discussão sobre a extensão universitária por parte dos Pró-Reitores das IES públicas estaduais e federais, sendo instituída uma comissão de sistematização constituída por duas profissionais das Universidades Federais do Rio de Janeiro e da Paraíba. A redação final do documento esteve sob a responsabilidade de duas profissionais da Universidade Federal de Minas Gerais.

Dentre os aspectos abordados no documento, a redação dos objetivos incide sobre a necessidade de reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico que se define e se efetiva em virtude das exigências da realidade, compondo a formação e a qualificação do

estudante e dos professores, intercambiando saberes com a comunidade. Há, também, a proposição do estímulo às atividades de extensão que envolvam relações inter, multi e/ou transdisciplinares e interprofissionais com a participação de diferentes setores da universidade e da sociedade. Outro objetivo apresentado na Política Nacional de Extensão propõe criar condições para que a universidade participe da elaboração de políticas públicas voltadas para a maioria da população e que ela também se constitua como organismo que acompanha e avalia a implementação das políticas.

No documento, são apresentados os avanços, os desafios e as possibilidades da extensão universitária, com dois avanços em destaque: 1) a institucionalização da extensão, fazendo referência à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e as definições sobre a extensão na LDBEN/1996; 2) a proposição do PNE 2014-2024 sobre o percentual de 10% de atividades extensionistas nos currículos dos cursos de Graduação. Contudo, embora esses avanços sejam constatados, há um contraponto no que diz respeito ao ranço conservador e elitista que ainda se faz presente nas estruturas de algumas IES, bem como a falta de recursos de ordem financeira e organizacional, os quais impõem limitações para a implantação e a implementação da extensão nos currículos dos cursos de Graduação (FORPROEX, 2012a).

Outro aspecto explicitado no documento é de que não há nas universidades regulamentação sobre a ascensão funcional em virtude do desenvolvimento de propostas extensionistas. Da mesma forma, nos editais de concursos, não são contemplados critérios para pontuação sobre o trabalho com a extensão universitária, reforçando o descompasso entre ensino, pesquisa e extensão. Obviamente, essa ausência de regulamentação não mobiliza os docentes no sentido de que sejam, junto aos licenciandos e à comunidade externa, proponentes de propostas extensionistas.

A ausência de regulamentação no plano de carreira docente e nos editais de concurso vem novamente reafirmar a extensão universitária como terceira função, desconexa do ensino e da pesquisa e como um dos elementos do tripé que não tem uma finalidade na formação dos graduandos, tampouco compõe essa formação. Todavia, mesmo sem essas condições necessárias para o desenvolvimento de propostas extensionistas, no ano de 2021, a UEPG teve 56 propostas extensionistas sob a coordenação de diferentes docentes nas licenciaturas.

Um dos avanços mencionados no documento diz respeito aos recursos financeiros destinados à extensão, via MEC, por meio do Programa Nacional de Extensão Universitária – Proext (BRASIL, 2003) e, também, do programa denominado “Educação Tutorial – PET Conexões”, desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

e Inclusão (Secadi), em uma ação conjunta com a SESu, os quais favorecem a ampliação da proposição de programas e de projetos extensionistas.

A Política Nacional de Extensão Universitária ressalta que a institucionalização da extensão universitária nos níveis constitucional e legal apresentam avanços significativos que corroboram sua implantação e sua implementação. No entanto, ainda há muitos espaços nos quais não se efetivou sua regulamentação e sua implementação, fator que pode contribuir para que as IES ampliem o espaço para a simples mercantilização das atividades acadêmicas, colaborando para que se distancie e/ou não cumpra sua missão como universidade pública.

O conceito de extensão universitária, de acordo com os redatores da Política Nacional de Extensão Universitária, resulta das reflexões empreendidas nos encontros dos Fóruns de Pró-Reitores, nos anos de 2009 e 2010. Trazemos, então, essa compreensão na íntegra: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012a, p. 28). Nesse conceito, está explícita a indissociabilidade entre os elementos do tripé universitário, aspecto que já denota que, na compreensão do Fórum, não há sobreposição entre esses elementos, tampouco a prevalência da extensão sobre os demais. Concebida como processo, de acordo com Houaiss (2015, p. 764), significa “[...] realização contínua e prolongada de alguma atividade”. É possível inferirmos que as atividades extensionistas não se traduzem em práticas pontuais, desconexas do projeto de curso e de universidade.

Um outro elemento que é destaque no documento diz respeito à interdisciplinaridade, seu caráter político, cultural e científico, pois a extensão pode contribuir para a transformação da própria instituição e da sociedade. Na análise dos Pró-Reitores, são considerados os escritos de Santos (2011) sobre as três crises que as universidades enfrentam: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise social³⁹, que sucedem a apresentação das diretrizes da extensão que orientam a formulação e a implementação de práticas extensionistas nas universidades públicas brasileiras, no sentido de que estas venham a contribuir para enfrentar as crises com as quais as universidades se deparam (FORPROEX, 2012a).

³⁹ De acordo com Santos (2011), a crise de hegemonia das universidades dá-se em virtude das contradições entre as funções tradicionais e aquelas que vão sendo atribuídas à universidade ao longo do século XX: produção da alta cultura, pensamento crítico e de outro padrões de cultura e conhecimentos instrumentais. Sobre a crise de legitimidade, esta se instala em função de que a universidade deixa de ser uma instituição consensual, pois depara-se, por um lado, com a hierarquização dos saberes e, por outro, com as exigências advindas do processo de democratização das universidades, com as reivindicações de que as classes populares tenham igualdade de oportunidades. A última crise dá-se na contradição entre constante busca pela autonomia e a resposta aos ditames da eficácia e da produtividade.

No Quadro 12, apresentamos cada uma das diretrizes, compreendendo que estas associam-se ao conceito de extensão acadêmica, contemplando a relação entre universidade e sociedade, a indissociabilidade entre os elementos do tripé universitário. Em nossa análise, há uma articulação entre as diretrizes, pois, na proposição de cada uma delas, foram contemplados aspectos relativos à universidade e à formação profissional.

Quadro 12 – Diretrizes da extensão universitária

Diretrizes	Interpretações
Interação dialógica	Proposta com vistas a superar a hegemonia da universidade. Produção de conhecimento em interação com a sociedade que possa contribuir para a superação das desigualdades e da exclusão social, almejando uma sociedade mais justa e democrática.
Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Conjugar as especificidades das disciplinas com a visão holística do conhecimento, a partir da interação entre conceitos e metodologias bem como a construção de parcerias entre diferentes setores e segmentos da sociedade e profissionais de áreas distintas.
Indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão	A efetividade das ações extensionistas ampliam-se quando se vinculam ao processo de formação dos futuros profissionais que se dá pelo ensino e à geração de conhecimento pela via da pesquisa. O eixo pedagógico é constituído pelo estudante, pelo professor e pela comunidade, mas, no eixo extensão e pesquisa, o fórum sugere a pesquisa-ação com a participação dos atores sociais e o diálogo.
Impacto na formação do estudante	A extensão universitária permite ao futuro profissional o contato com as questões concretas da realidade e, ao mesmo tempo, enriquece a experiência discente nos aspectos teórico-metodológicos e a consequente materialização dos compromissos éticos da universidade.
Impacto e transformação social	Essa diretriz diz respeito ao compromisso político da universidade, pois possibilita que seja configurado nas práticas extensionistas, considerando as questões sobre as quais a atuação incide, a complexidade da realidade e a abrangência das ações e sua efetividade na solução de problemas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Prosseguindo na análise documental, o Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001b)⁴⁰ foi uma iniciativa do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas após insistentes reivindicações para a manutenção do Programa de Fomento à Extensão Universitária (Proexte, 2012a)⁴¹, pois não houve comprometimento por parte do MEC, que não envidou esforços para a elaboração e a implementação do plano como política de extensão (NOGUEIRA, 2003).

⁴⁰ O Plano Nacional de Extensão Universitária foi proposto durante a realização do II Encontro Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, no ano de 1998.

⁴¹ O Proexte, criado em 1993, resultou de um trabalho coletivo entre MEC/SESu e Forproex, assumido pelo MEC como uma política de extensão para as IES públicas, com destinação de recursos financeiros para atividades extensionistas. Foi desativado em 1995, e, no ano de 2003, o SESu retomou o programa, com nova denominação: Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas (NOGUEIRA, 2001a, 2003). “A primeira política de extensão é o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Extensão Universitária (CODAE), em 1975 [...]” (NOGUEIRA, 2003, p. 1).

No Plano Nacional de Extensão Universitária, a extensão é considerada como prática acadêmica que conecta a universidade em suas atividades de ensino e de pesquisa às demandas da sociedade (BRASIL, 2001b). Nesse sentido, promove a formação do cidadão, credenciando-se cada vez mais à comunidade, à medida que se aproxima dela como um espaço privilegiado para a produção do conhecimento, que seja significativo e que contribua para a superação das mazelas e das desigualdades da vida em sociedade. Decorrente dessa premissa, consideram-se as atividades de extensão como um instrumento de mudanças nas próprias instituições nas quais se desenvolvem, bem como na sociedade na qual estão inseridas.

A finalidade do Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001b) é contribuir para o desenvolvimento das IES, e o documento assume, também, um papel importante no sentido de que pode dar unidade aos programas que já estão em desenvolvimento nas universidades. Outrossim, o documento enfatiza a necessária garantia dos recursos financeiros para a execução de políticas públicas que contribuam para a viabilização dos programas extensionistas. Destaca, ainda, o necessário reconhecimento do poder público de que a extensão universitária não se reduz a uma atividade acadêmica, mas como concepção de universidade cidadã, com viabilidade para interferir na solução dos problemas sociais (FORPROEX, 1998).

A destinação de recursos financeiros para a extensão universitária já fora mencionada na Política Nacional de Extensão, os quais incentivam e potencializam a criação de projetos e de programas que, articulados às atividades de ensino e de pesquisa, possam vir a contribuir com a reflexão e a discussão das problemáticas da sociedade entre universidade e comunidade. Sobre esse aspecto, argumentamos que o processo de curricularização da extensão esbarra no orçamento da universidade e na carga horária docente destinada às propostas extensionistas. Consideramos, ainda, que, nas discussões sobre a curricularização, podem emergir limitações e dificuldades orçamentárias para o desenvolvimento das práticas extensionistas, fato que pode impor restrições à inserção da extensão nos currículos dos cursos de Graduação.

As limitações de ordem financeira associam-se ao fato de que, na UEPG, no ano de 2021, se desenvolveram mais de 500 propostas extensionistas, as quais contaram com quatro fontes de recursos para a concretização de suas ações. Dentre as fontes de recursos, destacamos: bolsas Proex⁴²; Programa Institucional de Bolsas (Pibex)⁴³; Programa de Extensão Universitária

⁴² Bolsas Proex: concedida anualmente aos extensionistas, os recursos financeiros advêm da Proex e tem o objetivo de contribuir para sua formação profissional e cidadã.

⁴³ Bolsas de apoio à inclusão social em atividades extensionistas: os recursos financeiros são oriundos da Fundação Araucária que intenciona incentivar as ações de políticas de inclusão social. Objetiva, ainda, articular a produção

– MEC-SESu⁴⁴; e, ainda, os convênios para fomento da extensão. Nas três primeiras fontes, há concessão de auxílio financeiro, a partir da seleção dos graduandos por meio de edital próprio, porém não é possível contemplar todos os participantes de práticas extensionistas.

As fontes de recursos já definidas e destinadas aos programas e aos projetos extensionistas atendem à demanda atual da UEPG, e, a partir do momento em que houver a inserção das práticas extensionistas nos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação, amplie-se o número de estudantes que participarão das propostas extensionistas. Consideramos, ainda, que, em 2021, 1.809⁴⁵ licenciandos estavam devidamente matriculados, um quantitativo que pode manter-se para os anos letivos subsequentes. Desse dado, decorrem os seguintes questionamentos:

- Haverá ampliação de recursos financeiros de todos os órgãos que atualmente são fontes de recursos para as propostas extensionistas?
- Serão destinados recursos financeiros para investimentos na estrutura física da universidade, para aquisição de recursos materiais, tendo em vista que as práticas extensionistas se desenvolverão na comunidade e na própria instituição?

Contudo, em um movimento dialógico, é possível que a comunidade acadêmica, a sociedade e as diferentes comunidades que se envolvem com a universidade em propostas extensionistas planejem, proponham, reivindiquem as condições necessárias para que a extensão integre o currículo dos cursos. Nesse viés, compreendemos que

[...] não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 2012a, p. 392).

O Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001b) ainda revela que a extensão é parte indispensável do pensar e do fazer universitário. Tendo como referência as definições dos Fóruns Nacionais de Extensão de Pró-Reitores das Universidades Públicas, ele

e a divulgação do conhecimento por meio do acesso e conseqüente permanência dos acadêmicos que ingressarem na UEPG pelo sistema de cotas no vestibular, oriundos de escolas públicas.

⁴⁴ Os recursos financeiros são disponibilizados pelo Governo Federal a partir de convênio firmado entre MEC-SESu-UEPG, intencionando apoiar as propostas extensionistas que pretendem implantar políticas públicas (UEPG, 2018).

⁴⁵ Os dados relativos à matrícula dos licenciandos na UEPG – modalidades presencial e EaD –, foram coletados junto à Prograd, via protocolo SEI nº 21.000017871-3, em 19 de maio de 2021.

reafirma o compromisso com a institucionalização da extensão universitária no nível acadêmico e administrativo.

A institucionalização requer uma redefinição na própria política das IES, o compromisso social da universidade com vistas à inclusão de atividades de promoção, a garantia dos valores democráticos, a igualdade e o desenvolvimento social. Nessa perspectiva, “[...] a extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade” (BRASIL, 2001b, p. 2).

De acordo com o disposto no Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001b), a universidade pública precisa voltar-se aos interesses e às necessidades da sociedade, porém se faz necessário retomar princípios básicos já descritos na política nacional de extensão desde 1987. A instituição não pode furtar-se a interagir, a tomar conhecimento das problemáticas da sociedade, que podem emergir por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, podendo ser a natureza pública da instituição confirmada à medida que a comunidade usufrua e participe ativamente da universidade.

Em se tratando da compreensão sobre a extensão, no Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001b), há um indicativo de que este, além de ser significativo para as IES, pode, ainda, contribuir para que o poder público reconheça que a extensão universitária não é somente uma atividade acadêmica, mas se coloca como uma concepção de universidade cidadã.

Consoante o processo de análise das Cartas dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, buscamos suas origens, pois, de acordo com Nogueira (2013), os Fóruns não podem ser considerados como uma ação isolada do contexto histórico e político do Brasil, tampouco uma decisão de caráter governamental. Nas palavras da autora:

A ação que culminou na sua criação foi, na verdade, fruto de um processo de articulação em nível nacional, a partir de discussões bastante semelhantes, em torno de temas comuns, que vinham ocorrendo nas universidades públicas de todo o país. Nas várias regiões começaram a se registrar, mesmo que de forma diferenciada, experiências que visavam a discussão e a articulação das universidades em torno da questão de sua relação com a sociedade. (NOGUEIRA, 2013, p. 38).

Nos anos de 1980, os Pró-Reitores das diferentes regiões do país realizaram encontros regionais, tendo como pauta de discussão as problemáticas e os interesses das universidades. Decorrente disso, há o consenso de que os dirigentes precisavam conversar, trocar experiências e informações, que se concretizaram a partir da realização do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, no ano de 1987, com a participação de 33 IES

públicas, culminando a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras.

Os fóruns pressupõem a participação de diferentes atores, e as definições, as deliberações que deles decorrem são resultantes de discussões e de decisões coletivas. Em seu regimento, o Fórum de Pró-Reitores é caracterizado como uma entidade que se direciona à articulação e à definição de políticas de extensão, assumindo o compromisso com a transformação social, com vistas ao exercício da cidadania e ao fortalecimento da democracia.

Identificamos que as discussões e as definições advindas dos fóruns podem assumir uma natureza de ordem burocrática e legal, pois os fóruns são propositivos sobre a organização e a sistematização da extensão, e suas indicações podem ter repercussões nas definições do MEC sobre a extensão universitária. Há, também, uma natureza política, no sentido de que o diálogo sobre a extensão universitária se dá entre e com as universidades públicas e o MEC na proposição e/ou na formulação das políticas para a extensão, assumindo, então, um compromisso político.

Os Fóruns sugerem e organizam seminários, fomentam a realização de eventos regionais e do Congresso Nacional de Extensão, com a participação de IES, por meio de seus professores, acadêmicos e técnicos, nos quais são potencializados as reflexões e o diálogo sobre a extensão universitária.

No site da Rede Nacional de Extensão, foram disponibilizadas 24 cartas que correspondem aos registros sobre as deliberações decorrentes dos fóruns, desde a sua primeira edição, no ano de 1987, até o ano de 2019. Dos anos de 1996 a 2010, as cartas não foram publicizadas. Considerando que, no Projeto de Lei Nº 8.035/2010, que aprovou o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010), a curricularização da extensão é uma das metas estabelecidas no documento, a análise das cartas incide sobre as sínteses do XXIX Encontro Nacional Forproex até o XLVII.

As temáticas dos Fóruns entre os anos de 2010 e 2021 tratam: da extensão universitária no século XXI; das perspectivas e dos temas emergentes; das políticas governamentais e de fomento à extensão; dos desafios de sua inclusão nos currículos dos cursos de Graduação; da ampliação da integração social das instituições de ensino com a sociedade; da definição de estratégias para o enraizamento da extensão, considerando as iniciativas políticas para o desmonte da educação. Foram potencializadas, ainda, as discussões sobre as relações entre a educação popular, os movimentos sociais e a universidade, a partir das concepções freireanas, com vistas a uma educação pautada em uma concepção democrática de país, bem como as

reflexões e as definições sobre uma extensão universitária para a transformação social, tendo como protagonistas professores, alunos e comunidade.

Identificamos que as deliberações contidas nas cartas resultam de discussões coletivas entre os Pró-Reitores de Extensão Universitária, tendo em vista que, de acordo com Nogueira (2013), o fórum se constitui em um interlocutor privilegiado nos debates sobre a extensão universitária, porém apresenta fragilidades, pois ele espera que seus membros divulguem junto às suas instituições as decisões tomadas, defendendo e assumindo a implantação da política definida internamente com parceiros do sistema público em diferentes esferas e com a sociedade.

A expectativa do Fórum é de que seus membros atuem em suas instituições no sentido de divulgar as decisões do Fórum, de defender e assumir a implantação da política proposta seja internamente, seja na discussão com parceiros do sistema público em suas diversas esferas e a sociedade de modo geral. Defende-se que as propostas do Fórum, definidas em nível nacional, sejam suporte para fortalecer a ação da extensão em cada universidade. (NOGUEIRA, 2013, p. 45).

Para a análise das Cartas dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, tivemos como referência o Projeto de Lei Nº 8.035/2010, que aprovou o PNE para o decênio 2011-2020, no qual está descrita a meta 12.7 sobre a curricularização da extensão. Decorrente do Projeto de Lei ora mencionado, foi aprovada a Lei Nº 13.005/2014 – PNE 2014-2024. Em virtude desses registros e considerando as cartas que foram publicizadas, a análise incidu sobre os documentos referentes aos anos de 2011 até 2021, período em que se intensificaram as decisões e as determinações de ordem legal sobre a curricularização da extensão. No Quadro 13, apresentamos as edições dos Fóruns a partir do ano de 2011 e suas temáticas.

Quadro 13 – Encontros Nacionais do Fórum 2011-2021⁴⁶

(continua)

Ano de realização	Número	Temas dos Fóruns – Carta
2011	XXIX	Extensão: o conhecimento que transforma.
2011	XXX	Desafios da Institucionalização da Extensão.
2012	XXXI	Política Nacional de Extensão.
2012	XXXII	Extensão universitária e EaD.

⁴⁶ Entre o X e XXII Encontros, não houve o registro nas cartas-síntese. As sistematizações efetivaram-se por meio de documentos como, por exemplo, o caderno Política Nacional de Extensão Universitária, sendo recomendado, para alguns encontros, a redação de documentos síntese regionais. Também, nesse período, entre 1998 e 2000, houve a aprovação nos Encontros da coleção “Extensão universitária”, composta por seis volumes que tratam de diversas temáticas, dentre elas: Plano Nacional de Extensão, Flexibilização curricular, Avaliação da Extensão Universitária e Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (LEONÍDIO, 2017; NOGUEIRA, 2001b).

Ano de realização	Número	Temas dos Fóruns – Carta
2013	XXXIII	Os desafios e as perspectivas da extensão universitária frente aos desafios contemporâneos e à superação das desigualdades, com foco especial para as políticas de juventude, Educação Superior e extensão universitária.
2013	XXXIV	Extensão: inclusão e tecnologia.
2014	XXXV	A extensão universitária e os processos de formação.
2014	XXXVI	Extensão em territórios.
2015	XXXVII	Temas emergentes e necessários para a extensão universitária pública brasileira.
2015	XXXVIII	Temas emergentes e necessários para a extensão universitária pública brasileira.
2016	XXXIX	Desafios e perspectivas para a extensão universitária brasileira.
2016	XL	Extensão e conjuntura.
2017	XLI	Os rumos da extensão universitária brasileira: 30 anos do Forproex.
2017	XLII	A extensão na perspectiva da integração social.
2018	XLIII	Gerir desafios, gerir resultados.
2018	XLIV	As diretrizes da extensão, na defesa da Educação Superior pública brasileira, autônoma, gratuita, crítica e com liberdade na construção e na socialização de conhecimento científico, saberes e práticas alinhados com as demandas sociais.
2019	XLV	Os 50 anos da publicação de Paulo Freire: extensão ou comunicação.
2019	XLVI	Extensão universitária para a transformação social: protagonismo docente, discente e da comunidade.
2021	XLVII	Redes para promover e defender os Direitos Humanos.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Rede Nacional de Extensão Universitária – Renex⁴⁷.

Na análise de cada uma das cartas, deparamo-nos com questões que são recorrentes, seja no que diz respeito ao compromisso do Fórum com as IES públicas, seja em relação ao financiamento para a extensão, ou, ainda, nas pautas sobre sua internacionalização e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dentre os conhecimentos que advêm das cartas, destacamos:

- a extensão como prática acadêmica é fortalecida, exigindo redefinições nas políticas públicas nas IES, no MEC e nas agências governamentais que vêm apoiando as ações acadêmicas;
- a regulamentação da extensão por meio de legislação própria e o reconhecimento das práticas extensionistas junto ao ensino e à pesquisa em concursos, das normas e das carreiras acadêmicas;
- a ação inovadora diz respeito à incorporação da extensão no processo avaliativo das IES e à internacionalização das ações extensionistas.

Para além das regulamentações da extensão, as cartas suscitam a discussão sobre a potencialidade da extensão universitária na proposição e no desenvolvimento de políticas, tendo

⁴⁷ As cartas dos Encontros Nacionais do Forproex podem ser encontradas em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>. Acesso em: 19 mar. 2022.

em vista que a extensão se faz na ação e na reflexão em diferentes espaços da sociedade e no meio acadêmico junto ao ensino e à pesquisa, destacando-se a indissociabilidade.

Na Carta de Brasília, foi explicitado o acordo de que o Forproex, o Colégio de Extensão da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)⁴⁸ e a Câmara de Extensão da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem) sejam representantes da extensão universitária pública. Dentre os demais acordos estabelecidos, destacamos o intuito do fórum, na Carta de Brasília, em “[...] oferecer alternativas de inclusão dos bens materiais e culturais da humanidade, para tanto precisamos estabelecer rigorosos planos de metas com financiamento devido para a educação, em particular à esfera da extensão” (FORPROEX, 2012b, p. 2).

Dentre as temáticas que foram contempladas nos encontros dos fóruns, destacamos: o Proext, o PNE e a extensão universitária. Na avaliação do fórum, o Proext é uma fonte de financiamento que define a perenidade e a ampliação da extensão universitária, para que os programas e os projetos possam ser ofertados. Além disso, cabe ao MEC trabalhar em prol da ampliação dos recursos financeiros.

Nas reuniões mais recentes, a partir do ano de 2015, as discussões dos Encontros tiveram como eixo central o desafio para a implementação do disposto na estratégia 12.7 do PNE (BRASIL, 2014). Para a consolidação da extensão universitária, o Fórum, na carta do XXXVII Encontro, explicita que

[...] para a consolidação da Extensão Universitária é necessária a constituição e aperfeiçoamento de políticas e instrumentos de fomento e apoio à Extensão Universitária com a capacidade de impulsionar a integração da extensão no âmbito das IES públicas, entendendo que estas temáticas são articuladas e indissociáveis. (FORPROEX, 2015, p. 1).

O Fórum estabelece que as discussões sobre a curricularização nas universidades podem considerar os seguintes eixos: a busca da legitimidade e do reconhecimento da extensão na gestão da universidade; a inserção da extensão a partir do mapeamento de projetos e de programas já existentes nas universidades; a criação de grupos de pesquisa e de extensão junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); a necessidade da internacionalização da extensão; a ênfase na produção de avaliação de indicadores quantitativos e qualitativos que permitam avaliar e acompanhar o impacto das práticas extensionistas; e, por

⁴⁸ O Colégio de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Federais de Ensino Superior (Coex) foi criado no ano de 2012. É uma entidade que tem como objetivo articular e definir políticas acadêmicas de extensão. O Coex compromete-se com a transformação social para o exercício da cidadania e democracia. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=17319>. Acesso em: 20 fev. 2022.

fim, a busca do fortalecimento das publicações sobre as práticas e os saberes que advêm da extensão.

A partir do ano de 2016, há o registro sobre a crise da democracia brasileira que demanda: a ação conjunta com movimentos sociais e a resistência às posições governamentais que ferem questões de gênero, de raça e de cor. A reunião do XXXVII Encontro deflagrou, também, a discussão sobre a função social da extensão, no sentido de que motiva a melhoria das condições de vida e o trabalho nos diferentes segmentos da população brasileira em relação às necessidades locais e regionais.

Dentre os conhecimentos e as proposições dos Encontros, destacamos um trecho da carta do XLIII Encontro:

Com vistas ao fortalecimento das ações extensionistas articuladas com os movimentos sociais, povos originários, comunidades tradicionais e de culturas historicamente marginalizadas, o Fórum estabelece o pacto de, por meio da extensão, contribuir para o combate aos processos de subalternidade e racismo estrutural, de modo a incorporar, no meio acadêmico, outros modos de pensar e agir no mundo. (FORPROEX, 2018, p. 1).

No conteúdo das cartas, aparece de forma contundente a compreensão de que a universidade é uma instituição social, e as pautas, as discussões e as agendas dos fóruns são definidas se contrapondo à concepção de universidade como organização que preconiza a divisão do trabalho, a formação de especialistas, a qual está centrada em si mesma, não tendo como preocupação as desigualdades sociais e a construção coletiva do conhecimento (SANTOS, 2011).

As discussões dos fóruns são delineadas considerando as realidades e as questões que emergem nas universidades, sendo os Pró-Reitores os portadores dos aspectos que passam a compor as agendas e, a partir delas, as ações são definidas, no sentido de enfrentamento das questões que são postas, não só no âmbito do Fórum, mas na articulação com o MEC e demais órgãos e segmentos da sociedade que venham a contribuir para a solução das problemáticas.

As cartas ainda expressam o compromisso do Fórum na luta pela Educação Superior que seja pública e social, um bem público, que é universal e se constitui como um dever do Estado. Nesse compromisso, está evidente a concepção de Santos (2011), que advém de uma reflexão sobre a reforma da universidade que se faz necessária no contexto atual. O autor compreende que:

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas da pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja para o contributo da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais. (SANTOS, 2011, p. 62).

Entretanto, não é suficiente que a universidade se mantenha em uma posição defensiva mediante as transformações que são constantes nas últimas décadas. Dentre elas, a mercantilização da educação e a destruição sistemática dos projetos nacionais que, de acordo com Santos (2011), foram, por diversas vezes, construídos com a participação ativa e colaborativa das IES.

É necessário que a universidade revise os conceitos de hegemonia e de legitimidade, tendo o discernimento de que a reforma não está sendo feita contra ela, mas que é indispensável que reconheça aquilo que ela não é, pois só há universidade quando há ensino, pesquisa, extensão, Graduação e Pós-Graduação. Sem qualquer um dos elementos, há apenas Ensino Superior (SANTOS, 2011).

Em um dos encontros do Fórum, na conferência de abertura, Boaventura de Sousa Santos apresentou uma análise sobre os ataques ao modelo de universidade pública, não só no Brasil, mas no mundo. O sociólogo afirmou que a cada tempo surge um novo questionamento sobre a função social da universidade, especialmente nos países que são vítimas do colonialismo europeu. A partir dessas reflexões, o Fórum reitera que se faz urgente a aprovação das Diretrizes para as Políticas de Extensão Universitária pelo CNE, expressando uma conquista social significativa com a normatização da extensão para todos os segmentos das universidades públicas.

As cartas dos encontros de 2019 fazem referência ao cinquentenário da obra de Paulo Freire: “Extensão ou comunicação”, destacando-se nas discussões a fragilização da democracia no país, a redução de investimentos nas políticas públicas e o ataque à autonomia das universidades.

Mediante as questões que foram objeto de discussão, o XLV Encontro do Forproex propôs a ampliação das relações entre as universidades e os movimentos sociais por meio da extensão, estabelecendo o diálogo sobre as demandas sociais, enfatizando que

[...] as pró-reitoras e pró-reitores reafirmam o lugar das IPES no estabelecimento e na consolidação da construção e troca de conhecimentos e saberes que dialoguem com as demandas dos movimentos sociais e com toda a sociedade, sinalizando a importância de propor projetos e ações extensionistas em articulação com a pesquisa, de forma interdisciplinar, que visem o entendimento da complexidade dos processos sociais, para a construção de alternativas voltadas à melhoria das condições de vida da população, além de gerar e sistematizar novos conhecimentos a partir dessas experiências. (FORPROEX, 2019a, p. 1-2).

O posicionamento do Fórum provoca uma reflexão sobre as compreensões freireanas dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo, pois são “seres em situação” do trabalho e do mundo; são seres da práxis, da ação, da reflexão e das relações com o mundo. Por

meio de sua ação sobre ele, homens e mulheres encontram-se marcados pelos resultados de suas ações.

O fórum destaca que o disposto na Resolução N^o 7/2018 contribui para o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reafirmando o compromisso com a universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e para todos, bem como privilegiando a extensão universitária que tenha potencialidade para intervir na formação das pessoas no âmbito da profissionalização com vistas a sua emancipação e uma atuação com caráter humanizado.

No último encontro de Pró-Reitores, no ano de 2021, a carta vem com uma redação diferenciada, destacando que a realização do Congresso Brasileiro de Extensão foi no formato remoto em razão da pandemia da Covid-19. A exigência do distanciamento social impediu a realização de práticas extensionistas presenciais, dimensão essencial para que seja possível a interação transformadora entre a universidade e a sociedade.

Em virtude da pandemia, das condições adversas enfrentadas no país nos diferentes segmentos da sociedade, houve a redefinição do prazo de implantação da extensão como atividade acadêmica no currículo dos cursos de Graduação para o final do ano de 2022, sendo a ação central do fórum: orientar e acompanhar as universidades públicas na implementação da curricularização da extensão, em virtude do impacto que provocará na qualidade.

Na análise das cartas dos fóruns, os conteúdos centrais e as agendas focalizam a curricularização da extensão, o fortalecimento das universidades públicas, sua autonomia, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como as questões de financiamento para as IES, potencializando a política de extensão universitária, articulada e sendo reafirmada em cada encontro.

De acordo com Chauí (2001), ao entendermos a universidade como espaço público, a consideramos como um lugar de opinião livre. Todavia, há outro entendimento: a instituição como coisa pública nos permite compreender que a divisão social do trabalho exclui uma parcela significativa da sociedade de seu direito à produção de saber e da cultura denominada letrada. Mediante as considerações de Chauí (2001), elencamos os conhecimentos expressos no PDI da UEPG sobre a extensão universitária e sua curricularização. Destacamos, assim, a definição do papel da universidade na sociedade, sendo responsável pela produção e pela socialização do conhecimento, formadora de opinião e de ideais; entretanto, o processo de reflexão crítica de si mesma, sobre o conhecimento socialmente construído e a sociedade, precisa ser constante (UEPG, 2018).

No que diz respeito ao objeto de estudo: o processo de curricularização da extensão na formação dos licenciandos na UEPG, em relação aos documentos do Forproex e da Renex, estes

não são prescritivos, não compõem o conjunto de documentos legais sobre a inserção da extensão no currículo dos cursos de Graduação, embora a compreensão sobre a extensão expressa pelo Fórum, suas diretrizes e as relações entre universidade e sociedade sejam referenciados no PDI da UEPG.

4.3.1.3 A UEPG e seus documentos sobre universidade e extensão universitária

Na análise dos documentos da UEPG, constatamos que o PDI foi elaborado com a participação e o envolvimento de quatro Pró-Reitorias⁴⁹. Consideramos, na análise desse documento, o disposto no Art. 46 da LDBN/1996 sobre a autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento das IES (BRASIL, 1996), do qual decorre a Resolução N° 10, de 11 de março de 2002, do CNE e da CES, que define o PDI:

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. (BRASIL, 2004, p. 2).

De acordo com o disposto no PDI (UEPG, 2018), a Proex assume a concepção crítica e emancipatória da extensão universitária, no sentido de que as ações extensionistas sejam privilegiadas com vistas à superação das desigualdades e da exclusão em nossa sociedade. São, então, mencionadas as diretrizes da extensão universitária, a saber: a interação entre universidade e sociedade; a construção e a difusão de valores da cidadania de forma colaborativa; e o diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares (FORPROEX, 2012a; UEPG, 2018).

Foram descritos, ainda, no PDI da UEPG, 13 objetivos da Proex que priorizam diferentes aspectos desde as ações que privilegiem a ampliação do acesso ao saber até o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social. Além disso, a dinamização do exercício profissional em sua concretude, em virtude das exigências da realidade, é considerada uma essência na formação do cidadão. Foram apresentados, também, os princípios que orientam a Proex, dentre eles: ação cidadã; respeito à diversidade e à pluralidade de pensamento; a necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UEPG, 2018).

Consta no volume I do PDI que, no ano de 2016, por meio da Portaria R n° 244, foi instituída uma comissão com o objetivo de regulamentar a curricularização da extensão na

⁴⁹ No período de elaboração do PDI da UEPG, que entrou em vigência no ano de 2018, participaram as seguintes Pró-Reitorias: Graduação; Pós-Graduação e Pesquisa; Extensão e Assuntos Culturais e Planejamento.

instituição (UEPG, 2018). O documento apresenta a compreensão de extensão já referenciada na Resolução Nº 236/2009, do Cepe, como processo educativo científico e cultural, constituindo-se como espaço de produção de conhecimento.

Nos registros sobre a extensão universitária e sua curricularização, as atividades extensionistas são consideradas, em seu enfoque acadêmico e comunitário, uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade, produz conhecimentos e pode contribuir com a transformação social. A curricularização é mencionada, apresentando os documentos oficiais que normatizam o processo, e o currículo é concebido como um conjunto de atividades que se desenvolve com intencionalidade para o processo formativo, sendo mediado por professores e alunos.

Já na análise da Resolução Cepe Nº 236, de 8 de dezembro de 2009, que aprova o regulamento das atividades dos cursos e dos eventos de extensão na UEPG (UEPG, 2009b), consideramos a origem etimológica do vocábulo “conselho” apresentada por Teixeira (2004, p. 692): “Em latim, traz a ideia de ‘ajuntamento de convocados’ o que supõe participação em decisões precedidas de análises, de debates”. Próxima a essa compreensão, no dicionário Houaiss (2015, p. 246), dentre as diferentes definições do verbete, destacamos: “[...] corpo consultivo e/ou deliberativo de uma instituição pública ou privada”.

Os entendimentos apresentados sobre o vocábulo remetem à ideia de colegialidade, que pressupõe a análise, o diálogo sobre os assuntos que se constituem objeto de discussão, para as possíveis deliberações e decisões acerca deles, as quais têm repercussões na comunidade acadêmica e na vida em sociedade.

Os artigos da Resolução Cepe Nº 236/2009 expressam o conceito de extensão, os objetivos dos programas e dos projetos extensionistas e a sua caracterização. Há definição sobre a proposição de projetos e de programas, os quais podem ser individuais ou grupais. A iniciativa pode vir de professores, de servidores técnico-administrativos, de acadêmicos da Pós-Graduação, tendo um coordenador e supervisores. Há duas condições por meio das quais os acadêmicos podem participar de projetos ou de programas extensionistas: “I – como atividade complementar ao ensino e/ou pesquisa, voluntariamente; II - como estágio curricular obrigatório, obedecidas as suas normas”, conforme Art. 4º da Resolução Cepe Nº 235, de 8 de dezembro de 2009 (UEPG, 2009a, p. 2).

Sobre a análise da Resolução Cepe Nº 2020.6/2020 – Proex-UEPG, que aprova o Regulamento da Curricularização da Extensão Universitária na UEPG (UEPG, 2020), o documento foi elaborado por uma comissão instituída por meio da Portaria da Reitoria Nº 2019.226, com membros da Proex, da Prograd – Diretoria de Ensino (Diren), da Prae, da

Copelic, da Proplan, da Propesp, do Cepe, totalizando 12 membros titulares e quatro suplentes (UEPG, 2020).

A concepção de extensão expressa no Art. 2º da Resolução Cepe Nº 2020.6/2020 reafirma que ela se constitui como um processo que é científico, cultural, político e interdisciplinar (UEPG, 2020), acompanhando o conceito de extensão apresentado no documento “Política Nacional de Extensão” (FORPROEX, 2012a). No Art. 3º da Resolução Cepe Nº 2020.6/2020, a curricularização é caracterizada por sua incorporação às matrizes curriculares dos cursos de Graduação, tendo como referência os conteúdos do currículo, integrando-se ao ensino e à pesquisa (UEPG, 2020).

A destinação do percentual de 10% da carga horária total dos cursos de Graduação na definição do percurso formativo, considerando os princípios da extensão universitária, foi explicitado no Art. 4º da Resolução Cepe Nº 2020.6/2020. Sobre os princípios colocados no Art. 5º, o primeiro já faz menção à integração entre ensino, pesquisa e extensão, que deve compor a formação de todos os graduandos (UEPG, 2020).

Levando em conta que há indicação sobre a integração entre ensino, pesquisa e extensão, é possível considerar, de acordo com Cunha (2012)⁵⁰, quatro eixos distintos, os quais podem justificar a relação entre essas funções nas universidades. No primeiro eixo, a ênfase está no fato de que a pesquisa é fundamental para professores e alunos, sendo essencial na formação profissional, pois permite compreender que o conhecimento não está pronto e acabado, mas em permanente processo de reconstrução. Assim, assume-se a indissociabilidade como condição básica no Ensino Superior, centrada em uma atitude epistêmica que acompanha todas as ações acadêmicas.

Sobre o segundo eixo, a concepção de universidade está na centralidade, sendo a base na relação entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, não é necessário que cada professor e aluno desenvolva as três funções, o importante é que todos possam se beneficiar dos produtos de cada uma delas, e o acesso aos produtos deve ser público e universal. O terceiro eixo incide sobre a compreensão da pesquisa como princípio metodológico. Nesse viés, a aprendizagem é concebida como processo de construção do conhecimento, sendo a prática da pesquisa o caminho para o ensino e a aprendizagem (SEVERINO, 2008).

⁵⁰ Na apresentação da obra *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*, Cunha (2012) aponta que o Estudo I – *A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão* – intencionava aprofundar o conceito de indissociabilidade sobre ensino, pesquisa e extensão, a partir de uma reflexão sobre a literatura acerca do tema e, também, considerou a opinião de sete intelectuais brasileiros que se dedicam ao estudo de questões universitárias, do qual decorrem os eixos nessa relação.

No último eixo, há uma expectativa diferenciada das demais, pois a indissociabilidade tem a premissa da esperança de superação das desigualdades sociais e envolve a distribuição de bens culturais, revelando o papel da universidade, seu compromisso na construção de uma sociedade que venha a ser mais justa e igualitária. De acordo com Cunha (2012), nesse eixo, depreende-se uma perspectiva diferente sobre o papel da IES, que se aproxima da compreensão de Santos (2011), sobre a universidade como bem público, vislumbrando um delineamento que é crítico e esperançoso.

Dentre os princípios da extensão, definidos no Art. 5º da Resolução Cepe Nº 2020.6/2020, está a interação entre profissionais e acadêmicos no planejamento das atividades extensionistas. Esclarece-se que aqueles que exercem cargo técnico-administrativo não podem assumir demandas relativas ao ensino e, também, não podem atuar em práticas extensionistas sem a presença de um docente (UEPG, 2020). Também se destaca a proposição de ações extensionistas que evidenciem o compromisso social da universidade com diferentes segmentos e organizações sociais e, ainda, o aperfeiçoamento do processo de ensino, de modo a preparar os acadêmicos e propiciar sua atuação junto à sociedade, visando a transformação social e a formação cidadã.

Há, também, na Resolução Cepe Nº 2020.6/2020, a indicação das modalidades das atividades extensionistas, a saber: programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços, os quais poderão ser desenvolvidos em parceria com programas governamentais e parcerias entre IES que incentivem a mobilidade interinstitucional entre professores e acadêmicos (UEPG, 2020). O documento define como se efetivará a acreditação da carga horária das atividades extensionistas desenvolvidas pelos acadêmicos, definindo, no Art. 12, suas atribuições, como executor ou colaborador. O primeiro participa do planejamento e da execução das atividades, e o segundo, do ato de planejar e assume o papel de colaborar com a execução da ação (UEPG, 2020).

Na Resolução Cepe Nº 2020.6/2020, há uma proposição de que a incorporação da extensão à matriz curricular dos cursos tenha como referência os conteúdos curriculares dos cursos de Graduação. As atividades extensionistas devem necessariamente desenvolver-se com a participação da comunidade, considerando a produção e a aplicação do conhecimento, com vistas a transformação da sociedade (UEPG, 2020). Cada curso deverá considerar os princípios da curricularização da extensão universitária no processo de elaboração de sua proposta curricular, integrando: ensino, pesquisa e extensão; interação dialógica entre docentes, discentes, técnicos administrativos no processo de planejamento, na execução e na avaliação

das práticas extensionistas; propostas que estejam articuladas ao compromisso social da universidade.

No ano de 2021, a Proex, em ação conjunta à Prograd, elaborou um documento intitulado *Curricularização da extensão dos cursos de Graduação da UEPG: apontamentos e orientações* (UEPG, 2021f), que contemplou aspectos históricos sobre a extensão universitária em nosso país e, assim, nessa universidade, revelou o caminho delineado pela instituição em relação ao processo de curricularização que fora deflagrado a partir do ano de 2010. Há, também, no documento, registros sobre as normatizações a respeito da curricularização da extensão, explicitando as ações já desenvolvidas pela Proex, pela Prograd, pelos Setores de Conhecimento e pelos Colegiados. O entendimento da Proex sobre a extensão universitária, nesse documento, é:

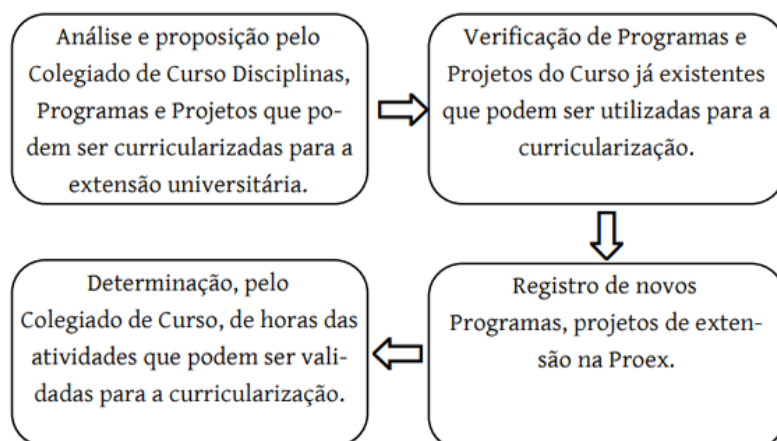
Tanto no âmbito conceitual e epistemológico quanto no pedagógico e operacional, entende-se a extensão como componente curricular que tem como “vetor o processo ensino-aprendizagem com foco na comunidade” [...]. Trata-se, portanto, de uma reforma paradigmática dos cursos, que visa produzir uma nova práxis formativa e não apenas um pragmatismo técnico e operacional de manutenção de matrizes curriculares. (UEPG, 2021f, p. 18).

A partir dessa concepção, é possível compreendermos que, no processo de curricularização da extensão nas licenciaturas da UEPG, poderão descortinarem-se diferentes possibilidades, proposições e organização curricular, porém elas não se fazem mecanicamente, pois requerem uma reflexão rigorosa sobre as concepções de extensão, de currículo, de universidade e de formação docente.

Para que a extensão seja reconhecida como componente curricular nos cursos de Graduação na UEPG, considerando suas concepções e diretrizes, são possíveis as seguintes proposições: 1) por meio de disciplinas nas quais sejam desenvolvidos projetos e programas devidamente aprovados pelos colegiados de cursos; 2) pela participação dos acadêmicos em diversos programas e projetos de extensão, com a devida validação do colegiado de curso, via protocolo para a integralização da carga horária de 10% em atividades extensionistas (UEPG, 2021f).

Para além dessas proposições, a Proex e a Prograd estabeleceram um fluxograma para a implantação da curricularização, conforme podemos visualizar na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Fluxograma de Ações: Prograd – Proex



Fonte: Extraída de UEPG (2021f, p. 33).

Embora a Proex e a Prograd apresentem, dentre as possibilidades para a curricularização da extensão, a oferta de disciplinas, elas esclarecem que os colegiados de curso dispõem de autonomia para que elaborem suas propostas em seu projeto de curso e, em diálogo com a Proex, definam como a extensão passará a compor seus currículos.

Foram apresentados os canais de comunicação que a Proex, em parceria com a Prograd, tem estabelecido com os setores de conhecimento, os colegiados de curso e o núcleo docente estruturante para viabilizar as discussões sobre a curricularização, bem como há menção sobre a comissão designada para as discussões e as regulamentações sobre a curricularização da extensão a partir dos documentos advindos do Governo Federal.

No subtítulo intitulado “Discussão com a comunidade acadêmica sobre a curricularização por meio do ciclo de debates”, a Proex e a Prograd indicam as formas de atendimento para o diálogo sobre a curricularização da extensão, dentre elas: reunião individualizada com os docentes; colegiados de cursos; núcleos docentes estruturantes; reuniões amplas com a participação da comunidade interna e externa.

As duas Pró-Reitorias citam, ainda, os eventos com a participação de docentes de diferentes universidades para a discussão sobre a curricularização e, também, a proposição de um questionário para as coordenações de colegiado. Esse instrumento trouxe questões que versavam sobre os desafios enfrentados pelos diferentes cursos de Graduação no processo de curricularização da extensão, sendo a participação dos colegiados unânime.

De acordo com a Proex e a Prograd, os registros dos coordenadores de colegiados nos questionários trouxeram um panorama sobre o processo de curricularização da extensão no contexto de cada curso de Graduação, bem como o seu entendimento sobre a inserção da extensão em seus projetos pedagógicos.

Ao final do documento, as Pró-Reitorias apresentam 21 questões com suas respectivas respostas (UEPG, 2021f), a partir das dúvidas que surgiram no processo de discussão sobre a curricularização da extensão na UEPG. Os questionamentos estão centrados em como curricularizar a extensão, especialmente no que diz respeito:

- à obrigatoriedade da extensão em todos os cursos de Graduação, à necessidade de alteração nos PPCs e ao prazo para sua implementação;
- à ampliação de carga horária do total do curso e à possibilidade de inserção da extensão nos PPCs;
- à diferença entre ações curriculares de extensão e de atividades curriculares complementares;
- à participação dos estudantes em diferentes programas e projetos extensionistas e como registrar as práticas extensionistas para estudantes trabalhadores que não dispõem de espaço-tempo além do horário destinado ao curso de Graduação;
- ao reconhecimento de atividades práticas, estágios, iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, aulas de campo, visitas técnicas, científicas e culturais;
- a quem é responsável pela proposição de atividades extensionistas;
- a uma disciplina poder ser completamente voltada à extensão universitária e quais atividades extensionistas são reconhecidas como componentes curriculares e se há possibilidade de cadastrar mais de um programa ou projeto na mesma disciplina;
- à condição das propostas extensionistas que não terão vínculo com as disciplinas do currículo;
- à realização de práticas extensionistas no mesmo local de estágios curriculares.

Na análise dos documentos da UEPG, evidenciamos concepções e proposições já enunciadas nos documentos do Governo Federal, do Forproex e da Renex, especialmente no que diz respeito à concepção de extensão, aos princípios e às diretrizes que orientam a própria extensão universitária e às modalidades de ofertas das práticas extensionistas. Há documentos de natureza legal que apresentam as normatizações acerca da extensão e sua curricularização e, também, textos que trazem orientações e enfatizam a autonomia de cada colegiado de curso na elaboração e nas definições sobre a curricularização nos PPCs.

O caminho trilhado na UEPG para o processo de curricularização da extensão revela que há etapas que vêm se desenvolvendo. Dentre os encaminhamentos já materializados, há, por parte da Proex e da Prograd, uma escuta atenta e um diálogo junto aos professores e aos colegiados de cursos, bem como encontros e reuniões com outras IES, além do Fórum

Paranaense de Extensão e da Região Sul do país. Nesse sentido, há de termos clareza de que: “O potencial educativo e formativo da extensão deve ser inserido de modo qualificado no projeto pedagógico universitário” (DEUS, 2020, p. 55).

A autora ainda ressalta a urgência em implementar a curricularização da extensão que vai além da prescrição de ordem legal, pois é uma resposta para qualificar o próprio espaço acadêmico, em que todos os estudantes participarão das práticas extensionistas para fortalecer a presença da universidade na sociedade.

Como fora perceptível nas questões apresentadas no documento elaborado pela Proex e pela Prograd (UEPG, 2021f), há preocupação com a ampliação de carga horária nos currículos dos cursos, em virtude da inserção de mais um componente curricular ou proposta extensionista. Sobre a questão da curricularização e da alteração de carga horária, Deus (2020) chama atenção para o fato de que a curricularização da extensão está associada a uma profunda mudança no ensino de Graduação, pois: “A Extensão Universitária tem, por princípio, o pressuposto de que as gestões das instituições estejam abertas ao diálogo, à experimentação à construção de novos cenários” (DEUS, 2020, p. 88).

Entretanto, esse princípio esbarra em entraves, a saber: a incompreensão sobre a extensão universitária; a falta de aportes financeiros que contribuam com o desenvolvimento de práticas extensionistas; a ausência de participação dos estudantes e da comunidade externa no processo de curricularização da extensão. Para além desses entraves, há, também, o entendimento de que a curricularização da extensão se dá por meio da inserção de um componente curricular desconexa da reflexão sobre as concepções de currículo e a ausência de concepções, de funções da extensão universitária nas diretrizes para a formação de professores.

Ao finalizarmos essa análise, é possível percebermos que os registros nos documentos legais não garantem em si mesmos que a extensão universitária passe a compor o currículo dos cursos de Graduação, tampouco que suas concepções se ampliem em uma perspectiva crítica e que se articule ao ensino e à pesquisa. Além dos documentos oficiais, os demais escritos trouxeram pautas de discussão que são relevantes em relação à extensão universitária, seja sob o ponto de vista de sua definição, seus princípios e suas diretrizes, seja pelas questões de financiamento e pela própria reflexão sobre a universidade e sua função social.

As definições expressas nos documentos nem sempre decorreram do entendimento mútuo entre os diferentes sujeitos que participaram de sua elaboração. Assim sendo, por vezes, há indicativos de que as decisões sobre a extensão universitária e sua curricularização expressam um posicionamento individual, havendo uma determinação. Além disso, não

refletem as demandas, as expectativas e a necessidade de um coletivo a partir das questões que emergem de sua realidade.

Os preceitos legais apresentam a definição da extensão como processo educativo, científico e cultural, considerando seu caráter acadêmico em consonância com o disposto na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012a). Há documentos de ordem legal que somente estabelecem que a extensão é um dos elementos do tripé universitário, sem explicitar concepções e/ou conceitos.

Denotamos, então, a prevalência do posicionamento de diferentes grupos que, por vezes, sobrepõem sua voz, seus interesses, os quais nem sempre refletem as concepções de educação, de sociedade, de formação, para a docência, o currículo e a extensão em uma perspectiva crítica e emancipatória, conforme fica perceptível na LDBEN/1996 e na Resolução N° 2/2019.

Ao revisitarmos o título desta seção – Análise documental sobre a extensão universitária nos aspectos de ordem legal e conceitual: congruências e divergências entre dispositivos legais e concepções sobre extensão universitária e sua curricularização –, tendo em vista as reflexões expressas sobre cada documento, consideramos:

- As congruências entre os textos estão centradas nas definições sobre a extensão universitária que resultam das vozes de diferentes atores que, a partir de seu lugar de fala, expressam seus posicionamentos, e, na arena de lutas que se instaura, os argumentos podem ser consensuados ou com a mera aceitação, mas com discordância sobre as proposições que prevalecem nos textos (BOWE; BALL; GOLD, 1992; HABERMAS, 1990, 2012a).
- Há, dentre os documentos, proposições que são resultantes das discussões e dos estudos que consideram que a extensão universitária tem função acadêmica e sua curricularização pode contribuir para as reflexões e as ações entre universidade e comunidade, com vistas ao processo de conscientização sobre os problemas da realidade e a sua transformação (FORPROEX, 2012a; FREIRE, 1969, 1987a, 1987b).
- Dentre as divergências, há proposições de ordem legal que são prescritivas e com caráter burocrático, ressaltando a mera transferência dos preceitos para o contexto das universidades. Entretanto, há aquelas que propõem e apresentam compreensões sobre a formação humana, o caráter político e pedagógico da extensão universitária, as questões acerca do currículo dos cursos de Graduação no processo de curricularização da extensão, as concepções de universidade e sua função social (CHAUÍ, 2001; CUNHA, 2012; DEUS, 2020; FREIRE, 1967; HABERMAS, 1993; SANTOS, 2011).

4.4 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A compreensão da extensão universitária não se faz alheia das concepções de currículo e da formação de professores. Considerando o disposto na estratégia 12.7, meta 12 do PNE 2014-2024, sobre as atividades de extensão que deverão compor minimamente 10% da carga horária da matriz curricular nos cursos de Graduação, requerendo que sejam contempladas em nossas reflexões, tendo em vista, especialmente, que, desde seu surgimento, a universidade sempre foi

[...] uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUÍ, 2001, p. 185).

Todavia, na sociedade contemporânea, a universidade brasileira enfrenta desafios diversos e, de acordo com Ristoff (1999), não parece existir dúvidas sobre o fato de que a universidade precisa servir à sociedade, pelo fato de que aquela foi criada por esta. Para o autor, parece ser evidente que, em um país que é democrático, o rompimento com o elitismo e a promoção do amplo acesso à população que fora dela excluída é o que a universidade precisa fazer.

Nesse momento em que a universidade se depara com o desafio de refletir sobre o currículo para que a extensão passe a compor a formação nos cursos de Graduação, são preponderantes as considerações de Sacristán (2013), ao ressaltar que, desde suas origens, o currículo se traduz como uma invenção reguladora dos conteúdos e das práticas que se desenvolvem no processo de ensino e de aprendizagem, agindo como instrumento que é capaz de estruturar a vida dos contextos educacionais e das práticas pedagógicas, pois normatiza e estabelece uma ordem para o ensino dos conteúdos. Historicamente, o currículo assumiu a responsabilidade de ordenar os conteúdos a serem ensinados, e, em virtude dessa ordenação, há, também, a regulação de outros conceitos, como, por exemplo: salas de aula/classes, seriação – de acordo com a complexidade dos conteúdos (SACRISTÁN, 2013).

Acrescentamos a essa compreensão o fato de que os desenhos curriculares reforçam os desempenhos avaliados no processo de ensino e de aprendizagem, que correspondem ao real desejado e não ao real vivenciado. De acordo com Arroyo (2013), os currículos não privilegiam as discussões sobre as experiências sociais; assim, as decisões e os registros sobre o currículo incidem sobre o trabalho com o conhecimento de maneira disciplinar, desconsiderando os questionamentos que emergem da realidade dos estudantes.

Outro aspecto abordado por Arroyo (2013) merece uma reflexão: há alguns coletivos que ainda não são reconhecidos como atores nas teorias do currículo e, nas diretrizes e nas políticas curriculares, são apenas citados como beneficiários de uma história que teve a condução de grupos hegemônicos. Há, então, uma polaridade na qual se situam, de um lado, os autodefinidos como racionais, cultos e empreendedores; e de outro, aqueles considerados inferiorizados, primitivos, os coletivos dos negros, dos pobres, dos trabalhadores.

Para Arroyo (2013), o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola – e acrescentaríamos da universidade. Por essa razão, é o território que se torna mais normatizado e, em contrapartida, é também o mais politizado, aquele que é inovado com mais frequência e, por conseguinte, ressignificado. De acordo com Arroyo (2013), o campo do conhecimento está dentre os indicadores que auxiliam a compreender a centralidade do currículo como um território pelo fato de que:

O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e disputado. Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidades, de campo, de um viver mais digno e mais humano. (ARROYO, 2013, p. 14).

No processo de tomada de decisões das universidades sobre a inserção da extensão assentada na concepção de currículo como um instrumento regulador de conteúdos e de práticas, significa que haverá no PPC mais uma disciplina na matriz, que poderá ser desconexa das demais e garantirá que o percentual estabelecido na meta 12.7 do PNE 2021-2024 seja contemplado. A extensão universitária será, portanto, perpetuada em sua concepção assistencialista e não como um processo acadêmico, que se articula ao ensino e à pesquisa e à sociedade por meio do diálogo.

Ao ser incluída no currículo integrando o rol de disciplinas, ela terá um caráter estanque, podendo ser contemplada a partir de uma concepção idealizada, porém sem materialização na realidade, tampouco promotora de espaço de diálogo e de reflexão sobre as problemáticas e as desigualdades sociais. Romper com a concepção tradicional de currículo é um grande desafio para as universidades, tendo em vista que:

A ampliação das reflexões sobre currículo e práticas de formação na universidade exige um investimento, aprofundando questões que necessitam análises mais sistemáticas e corajosas. Esse campo ainda representa uma potencialidade a ser descortinada, tanto na sua dimensão epistemológica e pedagógica como na arena política que envolve tensões entre culturas e interesses. (CUNHA, 2011, p. 454).

Contudo, essa reflexão e as decisões que dela decorrem não podem ser reduzidas aos registros nos documentos, pois elas precisam emergir da prática, do diálogo estabelecido entre professores, acadêmicos, funcionários e aqueles que compõem a comunidade. Trata-se do

entendimento de uma prática pedagógica que se articula aos interesses e às práticas dos trabalhadores, não no sentido de criar uma pedagogia, mas de considerar que ela já existe (SANTOS, 1992). É um processo de busca da coerência entre a concepção de extensão e de currículo, que serão explicitados nos projetos de cursos e vivenciados pela comunidade acadêmica e por diferentes segmentos da sociedade. Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras de Freire (1980, p. 39):

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Na compreensão freireana, todos os homens e todas as mulheres são autores/as da história, têm seus posicionamentos, suas inquietações e suas problemáticas, e, em virtude desses aspectos, constroem o currículo, sendo agentes da práxis curricular, compondo coletivamente os conteúdos curriculares. O currículo não pode ser analisado como algo estagnado; pelo contrário, ele deve ser concebido como algo que se constrói, como a expressão do equilíbrio entre compromissos diversos. Assim, seu caráter prescritivo mostra-se engessado, com uma linearidade que traduz a forma mecânica e autoritária sobre como organizá-lo.

As definições sobre a curricularização da extensão perpassam, portanto, pela interlocução entre universidade e comunidade, vivenciando a abertura ao outro de maneira respeitosa, reconhecendo sua incompletude, a curiosidade sobre a vida e seus desafios, os quais são definidos por Freire (1987b) como saberes necessários à prática educativa.

Ao abrir-se ao mundo, o sujeito dispõe-se a dialogar, em seu processo formativo, com a docência e as experiências na extensão universitária que priorizam a dialogicidade entre licenciandos, professores formadores, docentes e estudantes da Educação Básica, propiciando uma relação democrática entre eles, tendo como referência que:

Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (FREIRE, 1992, p. 60, grifos do autor).

As ações extensionistas na formação do licenciando podem conceber que a ação e a reflexão sobre a docência podem gerar transformações na comunidade e na própria universidade, reconhecendo que a extensão se configura como um “[...] espaço privilegiado da atuação humana na criação/recriação do mundo e das relações das pessoas com ele” (NOGUEIRA, 2001a, p. 10).

Imprescindível, ainda, considerarmos que a extensão se articula ao ensino e à pesquisa com a intenção de valorizar o processo de humanização e de emancipação do sujeito cognoscente, observando-se que, para Freire (1984), os homens e as mulheres vivem em uma constante busca de vir a ser mais, aventurando-se no movimento de conhecerem-se a si mesmos/as e ao mundo, aspectos que os/as qualificam a determinar sua vocação ontológica: lutar pela humanização. É reconhecemos, então, que a emancipação humana é uma conquista de homens e de mulheres, que se processa pela práxis humana, na luta permanente contra a desumanização que se dá pelas relações opressoras, pela própria dominação social (FREIRE, 2000).

Considerando a curricularização da extensão na formação de licenciandos, esta não encerra apenas um projeto de ação, mas também de transformação. Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 21) afirma que “[...] estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica”. Segundo Silva, K. C. P. (2011), a formação inicial para a docência é reconhecida como um direito para os professores e, assim, por meio dela, inicia-se a construção da identidade e da própria profissionalização que se dá pela reflexão coletiva sobre seus caminhos, suas finalidades e seus meios, antes e durante o exercício da profissão.

Nos estudos e nas pesquisas desenvolvidos por Silva, C. E. C. (2016), a autora apresenta três princípios que são considerados como eixo de análise sobre a formação de professores, são eles: trabalho, relação teoria e prática e emancipação, os quais se entrelaçam e são indivisíveis. A compreensão da relação teoria e prática permite-nos visualizar as dimensões sobre o trabalho docente e como vem se caracterizando na atualidade. Nas palavras de Silva, K. C. P. (2018, p. 7),

[...] dada à natureza de seu trabalho, o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Constrói-se, assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

Sobre a formação de professores, ela pode ser concebida como um processo, que deve referir-se aos sujeitos que estão no movimento de estudar para futuramente exercerem a docência e para aqueles que já exercem a profissão. É a formação como atividade individual, ou coletiva, podendo esta última ter mais potencialidade, pois trata-se de atividades de desenvolvimento profissional que têm a centralidade nos interesses e nas expectativas do grupo (MARCELO GARCÍA, 1999).

Para Imbernón (2011), a formação assume um papel que supera o ensino, que propõe a atualização de cunho científico, pedagógico e didático, transformando-se em possibilidades de criação de espaços de formação que promovam a participação e a reflexão, enfatizando a aprendizagem. É a formação na e para a mudança, rompendo com as tradições e as inércias já impostas e instaurando um processo reflexivo que se faz coletivamente.

Nas compreensões sobre a formação de professores ora apresentada, os autores mencionados convergem em relação aos seguintes aspectos: a formação é um processo contínuo, que se desenvolve coletivamente, primando pela reflexão sobre a prática pedagógica, um projeto em uma perspectiva crítica, humanizadora e emancipatória.

Na reflexão sobre formação para a docência, suscitam-se diferentes possibilidades de pesquisa. Sobre essa questão, tornam-se relevantes as contribuições apresentadas por Charlot (2006) ao escrever sobre as especificidades da pesquisa em educação. O autor destaca:

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. (CHARLOT, 2006, p. 15).

Ao pensar sobre formação de professores em cursos de licenciaturas, no movimento de educar-se, aprender e ensinar, tendo em vista o processo de humanização e de socialização que lhes é inerente, a extensão universitária passa a compor o processo formativo, que, *a priori*, pode ser profícuo no sentido de contribuir para a transformação na formação dos futuros profissionais e na sociedade ou traduzir apenas a regulamentação de ordem legal.

Considerando que, neste capítulo, as discussões têm incidido sobre a extensão universitária, seu histórico, suas concepções, e sobre análise documental, currículo e formação de professores, na próxima seção, apresentamos a síntese da pesquisa do tipo estado de arte.

4.5 AS CONTRIBUIÇÕES E AS REFLEXÕES DA PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: O QUE REVELAM AS TESES, AS DISSERTAÇÕES E OS ARTIGOS SOBRE A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS

Procedemos a pesquisa do tipo estado da arte⁵¹, a qual contribui para constituir o campo de investigação. Buscamos verificar os contributos expressivos sobre o constructo teórico e da

⁵¹ Nossa opção por incluirmos as discussões sobre a pesquisa do tipo estado da arte após as reflexões sobre as concepções de extensão universitária justifica-se, além dos motivos já expressos no segundo capítulo, pelo fato de que aproximamos os escritos sobre o objeto de estudo e as compreensões expressas nas publicações, com vistas ao entendimento sobre a extensão na formação dos licenciandos na UEPG.

própria prática pedagógica (ROMANOWSKI, 2002). Esta pesquisa revela elementos significativos sobre o objeto de pesquisa, os quais traduzem o interesse e as problemáticas de investigação que podem orientar e trazer indicações sobre a extensão universitária e sua curricularização na formação de licenciandos.

Conhecer e analisar as produções já existentes sobre a curricularização da extensão nos cursos de licenciaturas constituiu-se o ponto de partida desta investigação.

O estado da arte não se reduz à identificação das produções, mas requer a análise, a categorização, de modo a evidenciar os enfoques e as perspectivas das produções. Os procedimentos apresentados por Romanowski (2002) contribuem para que se mantenha a necessária rigorosidade em pesquisas do tipo estado da arte, são eles:

- definição dos descritores para a busca das produções nas bases de dados;
- localização dos bancos de pesquisas de teses, de dissertações e de artigos;
- estabelecimento de critérios para selecionar o material que compõe o *corpus* do estado da arte para proceder ao levantamento das teses e das dissertações catalogadas;
- seleção do material de pesquisa junto às bibliotecas do sistema Comutação Bibliográfica ou que está disponível eletronicamente;
- realização da leitura das publicações para elaboração de uma síntese preliminar, tendo em vista os objetivos, os problemas de pesquisa, as metodologias e, também, as relações entre o pesquisador e a área;
- elaboração de relatório de estudo para compor a sistematização das sínteses, com a identificação das tendências sobre as temáticas abordadas e as relações apresentadas nas dissertações e nas teses;
- análise e redação das conclusões preliminares.

Considerando o objeto de estudo, elaboramos as seguintes questões para analisar os artigos, as teses e as dissertações:

- 1) Qual é a compreensão sobre extensão universitária?
- 2) Quais são os principais referenciais adotados?
- 3) Como o artigo, a tese ou a dissertação se vincula à extensão universitária? (objetivo da pesquisa; objeto de estudo da pesquisa – a discussão é sobre a extensão ou ela é coadjuvante – a extensão é meio?)
- 4) Qual é a compreensão sobre curricularização da extensão?
- 5) Há indicativos de como se efetiva a curricularização da extensão nos cursos de licenciaturas?

Essas questões orientaram a análise das pesquisas e a produção do relatório. Para coleta dos trabalhos, consultamos as seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Portal de Periódicos da Capes; e Portal Educ@. A análise das pesquisas permitiu identificarmos aspectos que ainda podem ser contemplados em novas investigações. As buscas incidiram também sobre os Anais dos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária⁵², especialmente sobre os artigos que têm como objeto de estudo a extensão universitária na formação de professores e a curricularização da extensão.

Procedemos o processo de busca a partir das seguintes palavras-chave: “extensão universitária e curricularização”; “extensão universitária e formação inicial”; “curricularização e extensão” e “curricularização”. Analisamos 43 produções, dentre elas 20 dissertações, sete teses e 16 artigos. Desses trabalhos, quatro dissertações e duas teses versam sobre a curricularização da extensão, e as demais produções são decorrentes de pesquisas sobre projetos/programas extensionistas na formação de bacharéis e licenciandos. Analisamos, ainda, 93 artigos.

Realizada a leitura do resumo e do texto completo das teses e das dissertações, identificamos que prevalece a concepção de extensão como ação formadora no contexto acadêmico. Há, assim, constantes registros sobre a relação entre universidade e sociedade, reconhecendo que a extensão pode gerar aprendizados. A extensão é concebida como comunicação com prevalência de sua dimensão dialógica, no sentido de atividade crítica articulada ao ensino e à pesquisa que pode promover a transformação social. Identificamos, nessas produções, o conceito de práxis em uma perspectiva crítica, evidenciando que as práticas extensionistas potencializam a reflexão e a ação sobre as situações cotidianas quando os licenciandos entram em contato com as situações concretas da sala de aula no contexto escolar (GARCIA 2012; IMPERATORE, 2017; MACHADO, 2019).

Nas dissertações, as reflexões desenvolveram-se a partir de três compreensões sobre extensão, a saber:

⁵² “Maior encontro brasileiro de extensão universitária, o CBEU [Congresso Brasileiro de Extensão Universitária] reúne professores, técnicos e alunos que integram o quadro de ações extensionistas através das instituições de educação superior. A primeira edição do evento foi realizada no ano de 2002, em João Pessoa – PB e, desde então, é promovido bienalmente por uma instituição de ensino com forte atuação na área”. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/eventos/congresso-brasileiro-de-extensao-universitaria>. Acesso em: 20 dez. 2021.

- o conceito apresentado no documento Política Nacional de Extensão Universitária reconhece a extensão como processo científico e cultural que prima pela indissociabilidade e pela transformação da sociedade (SANTOS, 2017; SANTOS, 2019);
- a concepção freireana propõe a substituição do termo “extensão” por “comunicação”, em uma perspectiva crítica (CHRISTOFOLETTI, 2017; FIGUEIRA, 2017; JULIANI, 2016; RABELO, 2014; SILVA, C. E. C., 2016; SOUZA, M; M., 2019). A concepção de extensão como comunicação expressa por Freire (1969) é adotada no sentido de que os autores compreendem a relação de reciprocidade entre universidade e comunidade pela via do diálogo, bem como o reconhecimento de que todos os sujeitos aprendem e constroem saberes, em sua função acadêmica e formativa, articulada ao ensino e à pesquisa, privilegiando a relação entre universidade e sociedade (NOZAKI, 2012; NOZAKI; FERREIRA; HUNGER, 2015; ROSA, 2010; SCHELLIN, 2013; SILVA, M. F., 2017; TIMM, 2018);
- além disso, em Cristofolletti (2017) e Rabelo (2014), há uma discussão profícua sobre a concepção crítica da extensão que promove a reflexão sobre os aspectos concretos da comunidade, que permite à universidade o contato permanente com a sociedade e que potencializa a transformação e a emancipação dos sujeitos pela via do conhecimento.

Os referenciais adotados na produção das sete teses apresentam uma reflexão crítica sobre a extensão universitária, desvelando aspectos de sua história, os embates e as conquistas no universo acadêmico que garantem que a extensão ocupe novos espaços junto ao ensino e à pesquisa e não há como deixar à margem da pesquisa essa discussão.

Dentre os referenciais sobre extensão universitária e curricularização da extensão, nas teses, nas dissertações e nos artigos, destacamos: Botomé (1996), Dalmolin (2014), Freire (1969, 1980, 1983, 1987a, 1987b, 1992, 2001, 2003, 2020), Garcia (2012), Jezine (2001, 2004, 2006), Kochhann (2017), Melo Neto (1997, 2006), Nogueira (2005), Nozaki, Ferreira e Hunger (2015), Streck, Redin e Zitzkoski (2008), Reis (1996), Rocha (1986, 2001), Síveres (2008, 2013), Sousa (2010) e, também, os documentos do Forproex (1998, 2006, 2012a).

Ao observarmos as referências, podemos perceber que os anos das edições das obras citadas nas dissertações incidem sobre os anos de 1980 e 2000, um período em que se observa o aumento expressivo de produções sobre a extensão universitária. Esse fato pode associar-se à normatização sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Constituição Federal de 1988 e em virtude do processo de democratização do país, aspectos que colaboram

para que as universidades promovam a reflexão sobre o papel da extensão na formação de licenciandos e de bacharéis.

Na leitura das pesquisas, identificamos que o objeto de estudo contempla a extensão universitária na formação de licenciandos, como, por exemplo, Brancati (2018), cuja investigação incide sobre as contribuições da extensão na formação de egressos de curso de licenciatura. Em quatro teses⁵³, a discussão reside na formação de licenciandos e na extensão universitária, bem como o estudo sobre atividades extensionistas desenvolvidas junto aos futuros professores em diferentes licenciaturas. Em Imperatore (2017), a centralidade da pesquisa está na curricularização da extensão, apresentando o percurso da extensão em uma universidade particular.

Nas teses de Imperatore (2019) e Machado (2019), as pesquisas abordam a curricularização da extensão, contemplando a análise dos documentos oficiais que estabelecem a inclusão da extensão universitária no currículo. As autoras afirmam que não basta o registros sobre a obrigatoriedade em documentos, mas é preciso que a universidade discuta e defina como concebe a extensão integrada aos currículos da Graduação. Para as duas autoras, curricularizar a extensão requer, por conseguinte, um amplo debate que envolve a definição de currículo. Ademais, a curricularização pode contribuir com o processo formativo de licenciandos e de graduandos quando a extensão é concebida em uma perspectiva emancipatória.

Nos capítulos das dissertações⁵⁴, em sua totalidade, há o registro de diferentes proposições extensionistas, projetos, programas, cursos, eventos que são contemplados nos cursos de Graduação. Na análise dos dados, são frequentes os registros dos licenciandos e de professores da Educação Básica sobre a extensão em seu processo formativo.

Os objetivos das dissertações indicam que o investimento nas pesquisas sobre a extensão universitária na formação de licenciandos em cursos específicos tem sido constante entre os anos de 2010 e 2021. Já os estudos sobre a curricularização da extensão têm sido crescentes e revelam desafios e dados de pesquisa que potencializam as reflexões sobre esse objeto de estudo, especialmente em universidades públicas.

As propostas extensionistas estão na centralidade dos objetivos, diversificando-se o enfoque a respeito delas. Nas dissertações de Santos, (2017), Santos (2019), Souza, M. M.

⁵³ As teses mencionadas são de autoria de Abreu (2015), Garcia (2012), Rosa (2010) e Machado (2019).

⁵⁴ Apresentamos os autores das dissertações e o ano de publicação: Amaral (2018); Amorim (2017); Araújo (2014); Christofoletti (2017); Figueira (2017); Juliani (2016); Nozaki (2012); Oliveira (2018); Rabelo (2014); Santos (2017); Santos (2019); Schellin (2013); Silva, C. E. C. (2016); Silva, M. F. (2017); Soares (2019); Souza, S. B. de (2017); Souza, M. M. (2019); Souza, M. P. (2018); Timm (2018); Viero (2012).

(2019) e Timm (2018), os objetivos estão relacionados aos processos de curricularização da extensão nas universidades e nos cursos de licenciaturas.

Sobre a metodologia da pesquisa, nas dissertações, os autores optaram pela abordagem qualitativa, sendo as pesquisas exploratória, documental, bibliográfica, descritiva e etnográfica mencionadas em diversas produções, e a diferenciação no caminho da investigação reside nos instrumentos de coleta de dados. Os pesquisadores adotaram a observação participante, a entrevista, o questionário, o estudo de caso, a análise das práticas discursivas e a produção de sentidos, o grupo focal, a análise crítica do discurso e a análise de conteúdo.

Na análise dos dados e nas considerações finais das dissertações, há registros sobre os impactos das práticas extensionistas na formação de futuros professores, de docentes que atuam nas escolas e de professores formadores das IES, revelando que as ações colaborativas propiciam problematizações sobre o exercício da docência, potencializando a reflexão crítica sobre a profissão, articulada ao ensino e à pesquisa.

Na análise dos artigos, identificamos, em Calazans *et al.* (2019, p. 567), a compreensão sobre extensão universitária: “A extensão pode então ser tomada pela possibilidade de reflexão ética e pelo incentivo à atuação acadêmica e técnica no enfrentamento de demandas sociais”. Por sua vez, no artigo de Steigleder, Zuchetti e Martins (2019, p. 168), a extensão é assim compreendida: “[...] um processo educativo que estabelece uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Ela integra o tripé ensino, pesquisa e extensão que fundamenta a atuação da universidade, conforme previsto na Constituição de 1988”.

Nas compreensões sobre extensão universitária, Calazans *et al.* (2019) deixam explícita a possibilidade de reflexão ética no processo formativo dos futuros profissionais. Há menção àqueles que estão em formação e sua relação com a sociedade.

Ainda, no artigo de Calazans *et al.* (2019), há o entendimento de que a extensão, ao compor a formação dos futuros profissionais, se traduz como atividade que pode contribuir para que eles se aproximem da comunidade, de suas problemáticas. É a extensão universitária estreitando as relações entre universidade e comunidade, relação também contemplada no artigo de Steigleder, Zuchetti e Martins (2019), permitindo a aproximação entre o ensino e a pesquisa junto à extensão.

Silva e Kochhan (2018, p. 708) defendem uma extensão que tenha finalidade acadêmica com vistas ao desenvolvimento integral e que vise à emancipação, que se considere o desenvolvimento de atividades críticas e humanizadoras, contemplando a indissociabilidade em uma perspectiva de trabalho social e primando pela epistemologia da práxis. Em relação à compreensão assumida por Silva e Kochhan (2018), e analisando-a junto aos artigos

mencionados anteriormente, há uma diferença significativa no entendimento sobre a indissociabilidade entre a tríade ensino, pesquisa e extensão, ressaltando que ela se dá como trabalho social e práxis-reflexão-ação. As autoras traduzem seu entendimento sobre a extensão contemplando seu caráter político, humano e formativo, distinguindo-se das compreensões dos demais autores em relação à extensão como processo.

Os escritos de Silva e Kochhann (2018) apresentam aspectos relevantes para o campo de pesquisa sobre a extensão universitária e sua curricularização. As autoras articulam a ideia de uma concepção crítica da extensão com o caráter de humanização na formação de graduandos e licenciandos, contemplando a indissociabilidade e a emancipação. Apontam a epistemologia da práxis que considera as questões históricas da realidade estruturadas pela unidade teórico-prática, intencionando, a partir das contradições, a construção do conhecimento crítico e emancipado.

Evidenciamos nos artigos⁵⁵ a concepção de extensão universitária que se associa ao reconhecimento da função social da universidade e a sua necessária articulação com o ensino e a pesquisa e suas possíveis relações. Os escritos apontam para uma concepção crítica de extensão, no sentido de que esta pode contribuir para a superação dos ditames da sociedade capitalista, ressaltando que a extensão se faz entre as pessoas que produzem conhecimentos, os quais contribuem para a transformação da vida em comunidade.

Há, também, o entendimento de que a concepção de extensão está em processo de construção e que não pode ser considerada como a única função que assume o papel de estreitar as relações entre universidade e comunidade, somente no que diz respeito a compensar, por meio de suas ações, os compromissos e as atividades que a pesquisa e o ensino deixam de realizar no sentido de ser compatível com interesses e expectativas da sociedade. A extensão precisa compor o projeto de universidade junto ao ensino e à pesquisa, propagando o conhecimento (BOTOMÉ, 1996; HUNGER *et al.*, 2014).

Nas pesquisas sobre a curricularização da extensão, os autores concluem que, ao compor o currículo dos cursos, a extensão se consolida como uma das funções da universidade e, no processo de curricularização, pode desencadear as discussões e os estudos sobre o caráter interdisciplinar na formação de graduandos e de licenciandos.

⁵⁵ Nos referimos aos artigos de autoria de: Almeida, Pereira e Oliveira (2016); Barbosa (2018); Dall'Acqua, Vitaliano e Carneiro (2013); Fraga (2017); Hunger *et al.* (2014); Juliani (2016); Pena *et al.* (2014); Pereira e Gomes (2018); Reis *et al.* (2014); Santos, Barbosa e Kölln (2013); Silva e Kochhann (2018); Sommerhalder e Martins (2018); Steigleder, Zuchetti e Martins (2019); Wiezzel (2018).

Os objetivos das pesquisas contemplam a extensão universitária. Há uma incidência de intenções de estudos sobre a análise de resultados de projetos extensionistas, bem como de objetivos sobre como os professores de IES concebem a extensão universitária. Dentre os artigos analisados, dois versam sobre a curricularização da extensão⁵⁶, apresentando uma discussão de documentos oficiais sobre sua normatização e, também, as definições dos Fóruns de Pró-Reitores de universidades públicas e particulares.

Sobre os resultados das pesquisas, há recorrência sobre a compreensão da extensão em uma perspectiva dialógica e interativa, reconhecendo que, ao participarem de atividades extensionistas em diferentes contextos, licenciandos e graduandos desenvolvem a reflexão teórico-prática, promovendo a articulação da extensão ao ensino e à pesquisa.

Nos artigos publicados nos Anais dos Congressos Brasileiros de Extensão, as concepções de extensão universitária não foram explicitadas em todos os artigos, tendo em vista que mais de 50% do total de textos versa sobre as ações de projetos extensionistas na formação inicial e continuada de professores, no sentido de que as práticas extensionistas podem contribuir com as questões problemáticas sobre o ensino de conteúdos nas diferentes áreas do currículo escolar. Nesse sentido, destacamos a concepção expressa por Tavares e Silva (2012, p. 107), que apresentam o entendimento de que a extensão possibilita a construção de conhecimento, atitude reflexiva e dialógica entre diferentes saberes, articulando-se ao ensino e à pesquisa.

Também identificamos o conceito de extensão apresentado no documento “Política Nacional de Extensão Universitária” (FORPROEX, 2012a), bem como a concepção da extensão como forma de interação entre universidade e sociedade. Ademais, evidenciamos que ainda há, entre as pesquisas⁵⁷, a compreensão da extensão universitária em sua função assistencialista e prestadora de serviços.

Alguns trabalhos⁵⁸ concebem a extensão como um princípio acadêmico que tem como objetivo o próprio processo educativo, relacionando saberes, produção do conhecimento e prática social. Localizamos, também, escritos em que a extensão assume o caráter de prestadora de serviços que oportuniza aos estudantes vivenciarem situações concretas nas quais podem colocar em ação os conhecimentos que aprendem no contexto universitário.

⁵⁶ Kochhann e Silva (2018b) e Steigleder, Zucchetti e Martins (2019).

⁵⁷ Domingui *et al.* (2012), Meister *et al.* (2018), Ramos e Munhoz (2014) e Yamasaki (2012).

⁵⁸ Autores dos artigos que concebem a extensão como um princípio acadêmico: Almeida, Barbosa e Soares Filho (2014); Duro, Molon e Oliveira (2018); França Junior (2014); Pimentel, Furtado e Dias Junior (2014).

Ao proceder à leitura e à análise dos artigos de Pereira e Vitorini (2018), Kochhann e Silva (2018b), Ramos e Cruz (2018), que têm como objeto de estudo a curricularização da extensão, foi unânime entre os autores o entendimento de que o processo de curricularização da extensão não é sinônimo de creditação de ações extensionistas nos cursos de Graduação. Nesses artigos, os autores indicam a necessidade da reflexão e a ampla discussão coletiva sobre a concepção de universidade e de extensão para que todos se posicionem, e as IES possam definir como as práticas extensionistas serão inseridas nos currículos.

Os estudos de Pereira e Vitorini (2018), Kochhann e Silva (2018b) e Ramos e Cruz (2018) apontam que, para curricularizar a extensão, são necessárias uma reflexão e a definição sobre currículo, de modo a desconstruir a concepção das disciplinas estanques, enfatizar o caráter interdisciplinar na formação dos graduandos, considerar a contribuição da extensão na formação dos estudantes e da comunidade e evidenciar o conceito de práxis nas reflexões sobre a extensão universitária.

Os demais textos⁵⁹ fazem referência à extensão universitária no sentido de que ela contribua para a definição e a consolidação de uma universidade pública e democrática. Para Rangel e Buck (2018), há necessidade da construção de uma instituição que dialogue e se comunique com diferentes saberes na sociedade.

Em se tratando da metodologia da pesquisa, há registros de estudos de caso, a pesquisa como princípio formativo e o materialismo dialético. Dentre os referenciais sobre extensão universitária, destacamos Paulo Freire, no que diz respeito às discussões sobre a extensão universitária e a dialogicidade na formação de professores. Melo Neto (2001) também é referenciado nas discussões sobre extensão, e o método dialético é adotado em uma das investigações desenvolvidas.

Sobre os resultados das pesquisas, alguns trabalhos⁶⁰ fazem menção à formação de professores e ressaltam que, por meio da extensão universitária, é possível aproximar as IES do ambiente escolar a partir de ações que contemplem a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nos artigos dos anais do Congresso Brasileiro de Extensão, os autores⁶¹ fazem menção à extensão como componente do tripé universitário junto ao ensino e à pesquisa, cujas

⁵⁹ Abreu *et al.* (2012), Gonçalves, Correia e Barbosa (2014), Leonardi, Assumpção e Barbosa (2014), Nagel, Hentz e Apim (2014), Panizzolo e Gomes (2012), Soares e Santos (2012) e Souza e Durante (2014).

⁶⁰ Barbosa e Gemente (2014), Bernardes, Silva e Camargo (2014), Campos *et al.* (2018), Figueiredo *et al.* (2018), França Junior (2014), Gonçalves, Correia e Penha (2014), Kochhann e Silva (2018a; 2018b) Kill e Nascimento (2014), Loureiro (2014), Molina *et al.* (2014), Nez, Consone e Beock (2012), Pereira, Silva e Silva (2014), Rojas e Mosciaro (2012), Soares e Santos (2012), Tavares e Silva (2012), Teixeira *et al.* (2018).

⁶¹ Dentre os autores, mencionamos: Alcântara Neto (2014); Carvalho, Alexandre e Santos (2014); Rosa (2012); Santos e Franca (2014); Torres e Falcão (2014).

atividades adquirem sentido e significado quando integradas. Há, além disso, ênfase sobre o caráter interdisciplinar, considerando que as propostas extensionistas propiciam o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, tendo em vista a participação de graduandos de diferentes cursos e, também, da comunidade.

Nos artigos sobre a curricularização, é unânime a ideia de que a inserção da extensão como atividade obrigatória não se consolida apenas pelas determinações de ordem legal, mas demandam, por parte das universidades, o conhecimento sobre a legislação que ampara essa determinação, o entendimento sobre a história da extensão em nosso país e seu “lugar” junto ao ensino e à pesquisa.

Outrossim, os resultados das pesquisas sobre o processo de discussão e de implementação da extensão universitária indicam que as possibilidades são plurais em relação à inserção da extensão no currículo dos cursos de Graduação. Timm (2018), ao desenvolver a investigação em uma IES particular, considera, em suas reflexões, que os projetos de extensão são viáveis no curso de licenciatura, sendo vinculados a propostas mais amplas e desenvolvidos em diferentes disciplinas já ofertadas, com a participação de grupos heterogêneos. Timm (2018) propõe que os projetos extensionistas tenham objetivos amplos e abarquem temáticas específicas advindas da comunidade e que seja possível aos futuros professores planejarem oficinas pedagógicas que venham a contribuir para a resolução dos problemas do contexto escolar.

Na pesquisa de Santos (2017), que tinha como objetivo analisar os impactos da inserção do componente curricular Projeto Comunitário (PC) em universidade particular, a autora conclui que a participação em ações extensionistas contribuem para a formação humana, social e profissional dos graduandos, para o exercício consciente da profissão.

Na tese de Imperatore (2019), a pesquisadora propõe a tríade extensão-pesquisa-ensino como expressão e fundamento de uma universidade transformadora, relatando o processo de construção coletiva sobre o processo de curricularização da extensão em instituição de ensino particular. A autora explicita que houve um redimensionamento na concepção de currículo, orientado pela aprendizagem, e, assim, a extensão desenvolve-se por meio de programas interprofissionais, a partir de situações reais da comunidade.

A análise das produções permitiu identificarmos que é possível o investimento em pesquisa sobre a curricularização da extensão, estabelecendo o diálogo entre pesquisador, comunidade interna e externa à UEPG. Observamos, também, que há um número ainda restrito de estudos sobre a curricularização em instituições de ensino públicas estaduais nas

licenciaturas, pois algumas pesquisas incidiram sobre as universidades federais e instituições de ensino particulares acerca de todos os cursos de graduação.

Nesta análise documental, trouxemos indicativos sobre as pesquisas em relação à extensão universitária, sua curricularização e a formação de professores. Na sequência, encaminhamos as reflexões sobre os diálogos entre pesquisador, profissionais da UEPG, licenciandos e participantes de propostas extensionistas da comunidade externa à instituição, intercambiando as falas com os fundamentos freireanos e habermasianos sobre a teoria da ação dialógica e da ação comunicativa.

5 A VOZ DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ENTRE DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A REFLEXÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEPG

Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo.

Paulo Freire (1987a, p. 10).

Neste capítulo, rememorarmos os contatos virtuais vivenciados na ferramenta *Google Meet*, que foram repletos de palavras expressas com intencionalidade, frente ao objeto de pesquisa. A entrevistadora e o entrevistado reconheceram-se como seres cognoscentes e refletiram, indagaram, problematizaram aspectos diversos em relação ao processo de curricularização da extensão e estabeleceram, entre si, novas relações.

No processo de análise, consideramos os obstáculos que Minayo (2009) apresenta. O primeiro obstáculo relaciona-se à ilusão do pesquisador sobre as conclusões que, à primeira vista, podem ser nítidas, considerando que quanto maior for a proximidade do pesquisador com o objeto de pesquisa, maior pode ser a tendência a iludir-se, levando ao reducionismo dos dados, gerando deduções equivocadas ou, ainda, simplistas. O segundo obstáculo diz respeito ao envolvimento do pesquisador com o método e a técnica, deixando, em segundo plano, os significados que estão presentes nos dados, podendo os procedimentos metodológicos assumir a centralidade na análise. Já o terceiro obstáculo reside na dificuldade de o pesquisador articular as conclusões que emergem dos dados concretos com os pressupostos teóricos, fato que pode gerar o distanciamento entre eles.

As transcrições das 17 entrevistas revelaram aspectos singulares sobre a curricularização da extensão universitária, apontando que as concepções de extensão são diversas e, por vezes, convergentes. Sobre o processo da curricularização e a função social da universidade, deparamo-nos com argumentos e compreensões que indicam não só o movimento que vem sendo deflagrado na instituição para que a extensão integre o currículo, mas especialmente os canais de diálogo que vêm se constituindo em diversas instâncias e com diferentes sujeitos. Há, também, as falas que revelam o desconhecimento ou a busca por informações e a proposição da criação de espaços de discussão com a participação da comunidade universitária.

Dito isso, a seguir, caracterizamos os participantes da pesquisa; em seguida, abordamos o estabelecimento da relação dialógica entre entrevistadora e entrevistado; e, por fim, discutiremos sobre o que as vozes dos participantes revelam em seus atos de fala.

5.1 A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa e, assim, revelamos aspectos sobre sua formação e suas atividades profissionais. Para resguardar o anonimato dos participantes, cada entrevistado foi identificado com a letra “E”, seguida do número 1 a 17, referindo-se aos membros da comissão de curricularização da extensão, os coordenadores de programas, de projetos e de colegiados de curso e, também, os egressos e a comunidade externa.

Também preservamos a identificação dos cursos de Graduação. Para tanto, organizamos os dados considerando os Setores do conhecimento da UEPG, aos quais os participantes da pesquisa estão vinculados. Na Tabela 4, podemos visualizar os dados de ordem pessoal sobre os participantes da pesquisa, os quais estão associados aos aspectos contemplados no Quadro 14.

Tabela 4 – Dados pessoais dos participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17
Sexo	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	M	F	F	M	F
Idade	43	50	42	54	40	48	52	44	51	54	57	38	50	54	52	35	52

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados durante as entrevistas semiestruturadas.

No Quadro 14, podemos observar que, entre os participantes da pesquisa, há investimento na formação, que se faz em um processo de longo prazo. Para Marcelo García (2009), a profissão docente é a do conhecimento, e, para que este se renove, é imprescindível que os docentes estejam convencidos da necessidade de ampliar e de aprofundar suas competências profissionais e pessoais.

Quadro 14 – Formação acadêmica dos profissionais participantes da pesquisa na UEPG

Setores do conhecimento	Graduação	Pós-Graduação <i>Latu sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto sensu</i> Mestrado/Doutorado	Pós-Doutorado
Sebisa	E10	E10 e E1	E10, E13, E15, E16 e E17 E14 – Mestrado em curso	-
Secate	E3	-	E3	E3
Secihla	E1, E5 e E8	E5, E8 e E16	E1, E5 e E11 E8 – Doutorado	-
Secisa	E2, E4 e E7	E2 e E4	E2 e E4 E7 – Mestrado	-
Secijur	E6	E6	E6	-
Sexatas	E9	E9	E9 e E12	-

Fonte: Elaborado pela autora.⁶²

⁶² Setor de Engenharias, Ciências Agrárias e de Tecnologias (Secate); Setor de Ciências Sociais Aplicadas (Secisa); Setor de Ciências Jurídica (Secijur).

Para além dos dados relativos ao investimento na formação profissional, apresentamos no Quadro 15, a experiência profissional dos participantes, sendo que não há uma linearidade em relação ao tempo dedicado às atividades de cunho administrativo e pedagógicas na UEPG e outras instituições de ensino superior. Em relação a participação em práticas extensionistas temos os registros sobre esta experiência em diferentes momentos da vida acadêmica e profissional.

Quadro 15 – Experiência profissional dos participantes da pesquisa e participação em práticas extensionistas

Experiências profissionais e extensionistas dos participantes da pesquisa na UEPG	Tempo de experiência profissional e extensionista dos participantes da pesquisa
Tempo de experiência de trabalho na UEPG.	<ul style="list-style-type: none"> • 11 participantes trabalham na UEPG, no período compreendido entre três e 30 anos; • cinco profissionais trabalham na instituição há mais de 20 anos; • três atuam há mais de dez anos; • quatro têm entre três e nove anos de experiência na UEPG.
Cargos administrativos na UEPG.	<ul style="list-style-type: none"> • Sete participantes, no período compreendido entre um ano e oito meses e 30 anos.
Experiência de trabalho na PROEX.	<ul style="list-style-type: none"> • Três profissionais com tempo médio entre oito meses e 22 anos;
Experiência profissional e tempo de trabalho na docência e na gestão, na UEPG e em outras instituições de Ensino Superior, educação formal e não formal.	<ul style="list-style-type: none"> • Sete participantes atuam em cursos de licenciatura; • quatro, nos cursos de bacharelado na UEPG; • dois participantes, em outras IES, na licenciatura e no bacharelado; • dentre os 13 participantes, o tempo de trabalho está entre três e 29 anos; • cinco têm experiência na docência e em cargos de gestão em IES particulares, com experiência entre cinco e 15 anos; • dois têm experiência na Educação Básica e na Educação não formal, entre cinco e dez anos; • atualmente, exceto os participantes egressos e a comunidade externa, os demais desenvolvem o trabalho em atividades administrativas e/ou pedagógicas, vinculadas ao ensino presencial e à EaD.
Experiência com a extensão universitária.	<ul style="list-style-type: none"> • Entre quatro e 28 anos.
Participação em propostas extensionistas enquanto cursavam a Graduação.	<ul style="list-style-type: none"> • Dentre os 17 participantes da pesquisa, sete envolveram-se em práticas extensionistas em um período compreendido entre três a cinco anos na Graduação.

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações expressas na Tabela 4, nos Quadros 14 e 15 revelaram os seguintes aspectos:

- a faixa etária dos participantes está entre 25 e 57 anos de idade;

- os participantes da pesquisa concluíram os cursos de Graduação entre os anos de 1989, 1993 e 2017.
- sete entrevistados participaram de práticas extensionistas em sua formação inicial na profissão, dos quais três concluíram seus cursos na década de 1980, três nos anos 2000 e um concluinte em 2017, vivenciando momentos distintos em que as universidades assumiam concepções de extensão que se contrapunham às práticas assistencialistas. Para além de mencionarem essa experiência no momento da entrevista, os participantes estabeleceram relações entre sua participação como extensionistas e o processo de curricularização da extensão e as práticas extensionistas na formação de licenciandos, aspecto que compõe os registros de nossa análise.
- dentre os 17 participantes, um tem Pós-Doutorado; 10 concluíram o Doutorado entre os anos 2000 e 2020; um está em processo de doutoramento; dois possuem Mestrado, dos quais um concluiu em 2021; outros dois eram mestrandos; e um entrevistado tem Especialização *lato sensu*.

No grupo de participantes, temos cinco profissionais que trabalham na UEPG há mais de 20 anos, e sete profissionais iniciaram sua carreira profissional na UEPG no período compreendido entre 2011 e 2019. Construindo e acompanhando a história da instituição e os caminhos percorridos, é possível que tenham participado das discussões, da definição das normatizações e dos processos de tomada de decisões sobre a extensão universitária.

Nesse período, tivemos a definição da estratégia 12.7 do PNE 2014-2024, sobre a curricularização da extensão, e a normatização interna Resolução Cepe Nº 236/2009, que aprova o regulamento sobre os programas e os projetos extensionistas (UEPG, 2009b). Entre os anos de 2013 e 2018, temos os registros sobre a curricularização da extensão nos PDIs da instituição (UEPG, 2013b, 2013c, 2018).

São esses participantes que dialogam sobre o processo de curricularização e suas falas revelam suas histórias, suas concepções, suas inquietações e suas proposições para que a extensão venha a compor o currículo dos cursos de Graduação na UEPG. Em seus atos de fala, eles apresentam situações diversas, as relações que estabeleceram e estabelecem em seu lócus de atuação, considerando que:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaco que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desapoiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em sua *situacionalidade*, que é sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 1987a, p. 58).

O movimento de refletir sobre o processo de curricularização da extensão é desencadeado no momento da entrevista, quando participantes da pesquisa e entrevistadora pensam criticamente juntos e em diálogo.

5.2 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: O ESTABELECIMENTO DA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE ENTREVISTADOR E ENTREVISTADO

Apresentamos, nesta seção, a análise das entrevistas, destacando, inicialmente, como se desenvolveram os encontros via *Google Meet*, observando procedimentos necessários que propiciam a aproximação entre entrevistador e entrevistado. Dentre os procedimentos, é imprescindível que o entrevistador não intervenha ou sugestione respostas ao participante que apresenta, mas deve estabelecer uma relação de diálogo, sem hierarquias, especialmente no que diz respeito ao objeto de estudo.

No primeiro momento da entrevista, acolhemos o participante, agradecendo o aceite e solicitamos a permissão para gravarmos o encontro, embora isso já tenha sido autorizado no TCLE (Apêndice C). Em seguida, apresentamos o objetivo da pesquisa e comentamos sobre o roteiro de questões; além disso, acrescentamos que, no decorrer da entrevista, poderiam surgir novos questionamentos, a partir das falas do participante.

Em todas as entrevistas, houve receptividade por parte dos entrevistados, o que contribuiu para que o diálogo fluísse, sem constrangimentos ou momentos de silêncio, sendo possível perceber que os participantes se sentiam à vontade para se posicionarem livremente. As entrevistas duraram em média de 30 a 45 minutos, exceto duas que se estenderam, com duração de 50 minutos a uma hora e 15 minutos.

Ao final da entrevista, deixamos a palavra livre para que os participantes tivessem a oportunidade de fala para acrescentar questões que consideravam essenciais. Observamos que os aspectos apresentados pelos falantes eram significativos e se articulavam com as falas anteriores, enriquecendo o processo de coleta de dados e posterior análise.

Os encontros para as entrevistas foram balizados pelo diálogo respeitoso, sem espaço para manipulações, pois ele marca a relação entre os sujeitos cognitivos que, ao dialogarem, refletem sobre o que sabem e o que não sabem, podendo, em seguida, agir criticamente com vistas à transformação da realidade (FREIRE; SHOR, 1986).

5.3 O QUE REVELAM OS ATOS DE FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS SOBRE O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UEPG

Compreendemos que não é possível analisarmos os dados como se apresentam, por isso é preciso organizá-los. Para Triviños (1987), é essencial interpretá-los em um contexto mais amplo, com vistas a evidenciar o que é essencial em detrimento do que é desnecessário, para buscar as explicações, os significados e, especialmente nesta pesquisa, a ação comunicativa.

A partir da realização de cada entrevista, ao finalizá-la, assistimos à gravação, orientadas pelas questões previamente estabelecidas e os objetivos específicos da tese:

- investigar os significados sobre curricularização da extensão assumidos por diferentes sujeitos na e pela UEPG;
- identificar os fatores determinantes que influenciam/influenciaram a tomada de decisão sobre a curricularização da extensão;
- evidenciar as concepções de universidade e de extensão universitária anunciadas pelos participantes da pesquisa no processo de curricularização da extensão na UEPG.

Ao assistirmos à gravação, iniciamos os primeiros registros escritos que nos permitiriam identificar pretensões de validade e as categorias de análise. Na primeira incursão que fizemos, já fora perceptível:

- a compreensão sobre a curricularização da extensão associada à sua disciplinarização, a programas e a projetos e, ainda, os questionamentos e os argumentos sobre a decisão coletiva e colegiada para sua materialização;
- dentre os fatores determinantes no processo de curricularização da extensão, os participantes mencionaram a legislação, a função e o compromisso social da universidade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o financiamento considerando a participação de todos os estudantes em práticas extensionistas; a política docente e a relação universidade/sociedade;
- sobre o processo de curricularização, há posicionamentos divergentes; dentre os entrevistados, há um grupo que afirma que participa das discussões e da tomada de decisões na instituição e outro grupo reivindica espaços de reflexão coletiva;
- a coexistência de concepções diversas e antagônicas sobre a extensão universitária e a concepção de universidade como instituição social.
- as pretensões de validade de verdade, de acerto e de sinceridade foram identificadas nas falas com maior frequência, tendo em vista que os participantes não apenas descrevem

situações ou apresentam conceitos sobre a curricularização da extensão, mas também fazem referência à realidade objetiva. Além disso, revelam aspectos relacionados às questões de ordem legal, não no sentido de prescrição que apenas precisa ser cumprida, mas expressam as relações entre as questões de ordem legal e a prática pedagógica, suas experiências no processo formativo e profissional.

- a concepção de currículo e as vivências dos participantes nos processos formativos dos licenciados podem fundamentar o diálogo sobre a curricularização da extensão, bem como a relação dicotômica entre teoria e prática;
- sobre a pretensão de sinceridade, os falantes apresentaram suas experiências como graduandos e profissionais, os diálogos que estabelecem na instituição com seus pares, as concepções acerca da formação docente, extensão universitária e universidade permearam suas falas em todos os momentos da entrevista, propiciando que os argumentos fossem não só explicitados, mas também ampliados. Em relação à pretensão de inteligibilidade, as concordâncias de fala entre entrevistadora e entrevistado foram identificadas em diferentes momentos de fala, especialmente no que diz respeito às concepções de universidade, seu compromisso e sua função social, às concepções de extensão como comunicação e às relações dialógicas no processo de curricularização da extensão.

Realizadas as transcrições, criamos uma legenda de cores para cada questão do roteiro, com a qual faríamos os grifos no texto transcrito. Na sequência, localizamos, no texto, as concepções, as compreensões, os argumentos e os questionamentos dos participantes. Foi possível estabelecermos as seguintes categorias de análise:

- a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, considerada como indispensável na formação dos licenciandos e dos bacharéis, bem como a função social da universidade em relação à comunidade;
- concepções de extensão universitária crítica, dialógica, como processo acadêmico, educativo, formativo e prestadora de serviços sem viés mercadológico;
- a legislação, as relações entre universidade e sociedade, a indissociabilidade entre os elementos do tripé universitário, a relação teoria e prática na formação e as reflexões sobre currículo podem fundamentar o processo de curricularização da extensão na UEPG.

Definidas as categorias de análise e os aspectos que emergiram das primeiras leituras das transcrições, apresentamos, na sequência, os excertos das falas, indicando a pretensão de

validade identificada em cada um deles. Para isso, sinalizamos na fala dos participantes o número da questão à que está vinculado seu registro. Optamos pelo agrupamento das questões, considerando que há proximidades entre elas, e, nas falas, foi possível observarmos que elas estão imbricadas e, também, os entrevistados estabeleciam conexões entre os questionamentos.

Como já afirmamos, preservamos a identidade dos participantes da pesquisa, os quais foram assim denominados nos registros de análise: E1, E2, E3 e assim sucessivamente. A pesquisadora é identificada pela letra “E” apenas, pois são considerados os excertos da entrevistadora e do entrevistado, tendo em vista o estabelecimento da relação dialógica.

Para as pretensões de validade (PV), no processo de análise, adotamos a seguinte identificação:

- pretensões de verdade – V: nas situações de fala entre os participantes estão presentes as afirmações, as constatações ou as explicações relacionadas às questões da realidade objetiva;
- pretensões de acerto – A: no diálogo entre os falantes, são mencionadas situações, experiências que são normativas, havendo relação entre elas;
- pretensões de sinceridade – S: quando os falantes apresentam suas experiências, vivências singulares e subjetivas, propiciando aos sujeitos a ampliação dos argumentos;
- pretensões de inteligibilidade – I: nas situações em que a linguagem dos falantes é comum, sendo perceptível a concordância, o entendimento entre eles.

Após a identificação das pretensões de validade em cada grupo de questões, registramos os principais argumentos e os aspectos expressos nas falas dos participantes e nossas reflexões sobre o conjunto de falas, considerando os fundamentos epistemológicos freireanos e habermasianos, bem como as concepções e as compreensões sobre extensão universitária, currículo e formação de professores, articulando-as com as categorias de análise.

Optamos pela apresentação das questões antes da análise propriamente dita, para permitir a sua visualização. No decorrer dos registros, referimo-nos a elas como: Questão 1, Questão 2, Questão 3, e assim sucessivamente. Indicamos, também, as questões que foram suscitadas durante as situações de fala.

Questões da entrevista semiestruturada (Apêndice E, F e G):

- 1) Por que curricularizar a extensão na UEPG?
- 2) Como curricularizar a extensão na universidade e nas licenciaturas?
- 3) Para que curricularizar a extensão nos cursos de Graduação?

- 4) Para quem curricularizar a extensão, considerando as funções da universidade?
- 5) Como concebe a extensão universitária?
- 6) Sob seu ponto de vista, quais são os fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para que a curricularização se concretize na universidade?
- 7) Qual é sua compreensão sobre os documentos legais para a curricularização da extensão, inclusive o registro mais recente: o regulamento da curricularização na UEPG, a partir do disposto na Resolução Cepe N° 2020.6/2020?

No Quadro 16 a seguir, podemos visualizar os excertos das falas da entrevistadora e dos entrevistados, no que diz respeito às Questões 1 e 2 do roteiro de entrevistas e, também, questionamentos suscitados durante o diálogo, bem como as pretensões de validade em cada fala, observando as pretensões coincidentes e/ou divergentes.

Quadro 16 – Por que e como curricularizar a extensão na UEPG e questões suscitadas durante o diálogo

(continua)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E	Sobre objeto de estudo da pesquisa, que é justamente sobre o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas, a primeira questão que eu gostaria de colocar para você é: Por que curricularizar a extensão na UEPG? (Questão 1)	V
E1	Acho que um primeiro movimento é a questão que tem data, tem uma comissão, tem esse convite para uma professora que observa a extensão, o ensino, a pesquisa, como algo que é indissociável. Trabalhando com pesquisa em si, eu vejo um grande ganho, inclusive, para o ensino. Nós já escutávamos os nossos alunos dizendo: “Nossa, professora, agora que eu escutei aqui na sua aula, fez todo sentido, ganhou outro peso indo lá pra escola, agora eu sei o que é”. Então, eu vejo com bons olhos, a curricularização dentro da UEPG e com todo cuidado, porque não é algo simples, não é fácil de ser realizado. No pouco tempo que eu fiquei ali na comissão, é possível perceber que cada curso tem uma especificidade e não dá pra fazer igual para todos os cursos.	S
E	Agora eu tenho algumas questões que são específicas em relação ao objeto de pesquisa, por que curricularizar a extensão? (Questão 1)	V
E2	Porque a UEPG e todas as instituições universitárias, na verdade no meu entendimento, elas têm uma função social, a universidade ela não deve ser voltada somente para o conhecimento em si, mas o que fará para uma sociedade. A partir do momento que eu tenho essa compreensão de um conceito mais amplo de instituição universitária, eu tenho que entender que a extensão é esse braço, eu posso fazer a partir da extensão um grande elo, uma grande comunicação, uma grande interação dialógica entre o conhecimento universitário e a sociedade. A sociedade vai ser uma grande base para a formação dos estudantes também, eles já saem da universidade com um olhar diferenciado, um olhar que eles estão fazendo algo para a sociedade, uma função social de uma instituição que se repercute na função social das profissões e na função social do profissional.	I
E	A partir das suas reflexões na questão anterior, a respeito da função social da universidade e a extensão como um elo, a comunicação entre a universidade e a comunidade, como curricularizar a extensão nas licenciaturas pelas vivências, pela experiência que você já construiu, pelos aspectos que você já observou e já identificou em relação às práticas extensionistas e os eventos? (Questão 2)	A

Quadro 16 – Por que e como curricularizar a extensão na UEPG e questões suscitadas durante o diálogo

(continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E2	Então, vai ser um processo, a cultura de alteração de algo sempre é um processo, não pode de um dia para o outro. Então, hoje, a UEPG já avançou, ela se adaptou legalmente às normativas junto ao mesmo padrão das normativas federais, então já temos uma legislação. Agora começou outro momento que é a creditação dessa curricularização, ou seja, cada curso vai ter que incluir no seu projeto pedagógico os dez por cento da curricularização da extensão, como isso vai se proceder com a Proex juntamente à Prograd, já iniciamos as conversas. A extensão é uma interação dialógica com a comunidade, mas, nesse momento, nós vamos vivenciar essa interação dialógica sobre a curricularização da extensão internamente com a Prograd e a Proex, com todos os cursos, para que cada um, diante da sua prática, da sua vivência, do seu contexto, estabeleça a melhor maneira para inserir esses dez por cento do projeto pedagógico.	S
E	Então, nós vamos agora para as questões mais voltadas especificamente ao objeto de estudo. Por que curricularizar a extensão na UEPG sob o seu ponto de vista? (Questão 1)	V
E3	A curricularização da extensão na UEPG segue uma normativa federal e costumo dizer: quando vamos trabalhar com a questão da curricularização do curso, muitos dos cursos nos chamam para discutir que essa não é a prerrogativa da UEPG, é uma prerrogativa nacional que já tem um certo tempo.	V
E	Como curricularizar a extensão a partir de suas vivências e de seus conhecimentos sobre a extensão na UEPG? Faço referência, nesse momento, especialmente às licenciaturas, pois os cursos de bacharelado e licenciaturas têm naturezas e enfoques diferentes. (Questão 2)	A
E3	A curricularização da extensão é algo extremamente importante, não é algo fácil. Observamos, no Brasil, algumas instituições que já avançaram mais e outras ainda nem tanto. Sabemos que não é um processo fácil, pois, do ponto de vista histórico e cultural, nem sempre a extensão esteve sempre em primeiro plano juntamente a outras atividades que as universidades de modo geral tinham ou têm. A extensão mais do que a pesquisa na história da UEPG tem uma característica um pouco diferenciada de outras instituições, isso é uma coisa bacana, é bem importante, pois ela tem um status importante, não somente no contexto da UEPG, mas fora dela. A extensão trabalhou sempre no processo de desenvolvimento social. Nesse contexto, pensando na UEPG e na extensão, devemos pensar na própria região, no município e em seu entorno.	I
E	Sob seu ponto de vista, por que curricularizar a extensão na UEPG? (Questão 1)	
E4	Quando começou a se falar sobre a curricularização da extensão, não dei muita atenção, eu disse: “É só isso que a gente tem que responder para a Prograd? Será?”. Aí, depois, veio a construção da minuta, veio a construção da resolução e a gente se reunia bastante para tentar entender o que era a extensão. A gente tinha uma visão diferente do que realmente está proposto, a gente veio fazendo muitos debates e eu continuo nesses debates. Então, nós estamos fazendo toda a reformulação curricular. Mas, enfim, o por que curricularizar a extensão na UEPG, eu acho que isso vai propiciar uma percepção sobre a maneira que nós estamos ensinando e ampliar o alcance das ações extensionistas na sociedade. Acho que esse é o ponto crucial, aí vai consolidar o tripé da universidade, que é o ensino, a pesquisa e a extensão. O que a gente vê é que tem aquele professor que só faz a pesquisa e tem aquele professor que só faz a extensão; é o meu caso, eu não sei fazer extensão, eu sei fazer pesquisa, mas nós somos contratados para fazer o tripé, mas não fazemos. Tem aquele professor que é mais voltado para a extensão e tem aquele que é mais voltado para a pesquisa. Então, isso entrando na curricularização, a gente vai cumprir com o nosso tripé. O mais importante é que a gente vai mostrar para a sociedade o que nós fazemos.	S
E	A partir da sua experiência como licencianda, por que curricularizar a extensão na UEPG? (Questão 1)	A

Quadro 16 – Por que e como curricularizar a extensão na UEPG e questões suscitadas durante o diálogo

(continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E5	A minha experiência com a extensão na Graduação foi maravilhosa, chego a me emocionar, pois foi um grande aprendizado. Tenho boas lembranças que foi minha primeira experiência como aluna na época, foi lá que enxerguei o que seria a universidade e como eu poderia me aproximar com a comunidade. Foi uma experiência prazerosa. Eu também tenho uma experiência que esqueci de falar para você, que foi minha pesquisa de IC [Iniciação Científica], que era ligada ao grupo de extensão, que foi outra aproximação que tive com a comunidade e o quão importante é a universidade estar perto da comunidade, muito além da sala de aula. São experiências que extrapolam os muros da universidade, e vejo que, com a curricularização da extensão, teremos a participação da universidade com a escola, com o ensino e a pesquisa, é o primeiro passo para nos aproximarmos. Mas, vejo que muitos cursos e acadêmicos não tem essa visão sobre o que é essa aproximação e fazer esse trabalho com a comunidade. Com a curricularização e essa obrigatoriedade, é que vamos alcançar esse objetivo, porque senão muito alunos passam pela universidade sem ter esse contato que eu acho que é imprescindível na formação. Percebo que, em alguns cursos, há uma facilidade maior, e, olhando na totalidade, alguns cursos estão avançados nesse processo da extensão, e outros ainda têm muita dificuldade em identificar como seria esse processo. Prograd e Proex fazem um trabalho muito em conjunto, para alcançar o objetivo: levar a curricularização da extensão para todos os cursos. Vemos que alguns cursos têm uma facilidade maior, e outros cursos ainda estão fechados e com muitas dúvidas. Amanhã, teremos uma reunião sobre um manual que estamos produzindo com perguntas frequentes, que deixam a curricularização de um modo mais simples, para que os professores percebam que não é algo assim tão difícil.	A
E	A primeira questão é: Por que curricularizar a extensão na UEPG? (Questão 1)	V
E6	Eu acho imprescindível, estou em atividades de extensão desde 2010, quando eu comecei a perceber de onde veio essa necessidade, ela se deu a partir de uma disciplina, e nossa demanda lá era na área de família, que é o contato externo dos nossos alunos enquanto estágio de formação, mas também trabalha com a comunidade, embora o núcleo seja essencialmente de ensino, agrega esse elemento como campo de pesquisa e extensionista porque é participação da comunidade. Ficou evidente para mim o quanto é imprescindível na formação do aluno que ele entenda as demandas sociais que existem, segundo perceber que a universidade é pública.	A
E	Como curricularizar a extensão a partir da sua experiência e das vivências que você evidenciou na sua prática pedagógica? Como isso contribuiu com a formação do profissional? Considerando que você colocou que o acadêmico está na Instituição de Ensino Superior, um direito que é negado e nós bem sabemos, embora sendo pública e sendo uma instituição social, ela não abarca toda a população. Então, como você pensa que pode começar a curricularização da extensão com o olhar para as licenciaturas?	S
E6	Eu acho que o grande problema é esse, e temos tido grandes discussões de como se efetivar essas medidas. Acho que a primeira dificuldade que vejo é a questão cultural da extensão no curso, não é uma tradição que ela está incorporada ao nosso curso, embora eu tenha visto nos últimos dez anos várias medidas nesse aspecto de se fazer. A lei prevê possibilidades de projetos, cursos; então, a dificuldade tem sido em dissociar atividades de ensino e atividades de extensão, para não sobrepor aquilo que é atividade de ensino. Algumas coisas que pensamos por exemplo no sentido de trabalhos de extensão é trabalhar com acadêmicos questões de cidadania, que possam ir em escolas e trabalhar direitos fundamentais; a questão da dignidade da pessoa humana, por exemplo, mas, como deixar isso concretizado? Ter uma educação de qualidade, professores com possibilidade de formação contínua, acho que isso poderia ser caminhos de se fazer isso, por exemplo, fazer cursos trabalhando com as pessoas direitos trabalhistas e pegar uma comunidade para agregar conhecimento da academia e trabalhar isso como extensão de cada disciplina. Em princípio, vejo que, neste momento, seriam caminhos a se construírem.	S

Quadro 16 – Por que e como curricularizar a extensão na UEPG e questões suscitadas durante o diálogo

(continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E	Sobre o objeto de pesquisa, no seu ponto de vista trabalhando com a extensão, por que curricularizá-la na UEPG? Como é ver esse processo? (Questão1)	V
E7	Eu acho que, além das demandas que as próprias normativas estabelecem, que, na verdade, impõem para as Instituições de Ensino Superior o total de dez por cento da carga horária em extensão, acho que um dos maiores beneficiados nesse processo todo será a comunidade e os alunos diretamente, pois muitas pessoas da comunidade não têm acesso a esse conteúdo privilegiado que está dentro das Instituições de Ensino Superior. Então, acredito que curricularizar a extensão não é nada mais do que colocar um marco entre o que se está fazendo há muito tempo. É mais uma questão de legislação, algo positivo.	V
E	Por que curricularizar a extensão? (Questão 1)	A
E8	Eu acho que é uma pergunta um pouquinho até mais abrangente no sentido de que a UEPG faz parte de um processo mais amplo. Eu sempre trabalhei nessa perspectiva de aliar as disciplinas ao projeto de extensão na outra instituição e trouxe um processo de ganho muito grande para a docência, os projetos de extensão. Talvez, como a UEPG tem um movimento de uma cultura mais conservadora da docência, esse movimento de trazer os projetos de extensão para a matriz curricular seja o movimento também de renovar a docência na universidade. Mas talvez esse seja um olhar de uma professora que vem de muito tempo de experiência de universidade privada, que teve essa experiência e que veio para UEPG.	S
E	Apresento, então, as questões que dizem respeito, mais diretamente, à curricularização, fique bastante à vontade para colocar o seu posicionamento. Por que curricularizar a extensão na UEPG? (Questão 1)	V
E9	Eu considero que a extensão tem um papel fundamental na formação dos alunos, dos universitários e até é o fundamento do próprio conceito universitário, certo? Confesso que nunca pensei em curricularizar a extensão, parece que se tornou normal curricularizar a pesquisa, porque, hoje, quando a gente olha, têm as disciplinas de projeto, disciplina de metodologia de pesquisa e OTCC [Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso], percebe-se que a pesquisa está curricularizada. Eu nunca estabeleci esse comparativo; então, a minha opinião é que é importante, é valioso, é valioso, é fundamental. Confesso que a carga horária, como veio na normativa, me deixou um pouco preocupada, não com a necessidade e nem com a importância, porque eu considero que são extremamente valiosos, inclusive, há projetos em universidades particulares que os alunos são obrigados a participar antes da curricularização de extensão, mas eu acho que é importante curricularizar, pensando depois, porque eu nunca fiz esse comparativo.	V
E	Por que curricularizar a extensão na UEPG? Como é que você compreende essa questão? (Questão 1)	V
E10	Eu vejo como uma coisa necessária, tendo em vista que a extensão é um momento rico da vivência do acadêmico em relação à sua formação acadêmica e profissional. Também, durante o processo de participação do projeto, você se depara com situações que, eventualmente, serão parecidas com a sua atuação profissional.	V
E	Eu gostaria que você comentasse por que curricularizar a extensão na UEPG. (Questão 1)	V
E11	O primeiro ponto é por ser uma exigência legal. Se, por um lado, nós reclamamos dela; por outro lado, elas impulsionam algumas mudanças e políticas. Então, acho que vai nessa direção. Eu entendo que, de certa forma, colocar oficialmente muito do que já acontece não oficialmente no âmbito dos cursos, pois, assim falando especificamente do meu curso, sempre tivemos uma relação muito forte e envolvimento com a comunidade, acho que acaba tornando tudo possível e sistematizando de forma mais objetiva esses laços com a comunidade. Acho que, de certa forma, traz isso, também com a possibilidade que todas as pessoas possam se envolver com a extensão, que, hoje, se faz por intencionalidade. Por exemplo, participo de um projeto porque eu quero, e outros se formam sem participar. Aí oportuniza esse vínculo de todos com a ação extensionista, que não seja somente eventos, palestras, cursos, mas que sejam outros tipos de projetos.	S

Quadro 16 – Por que e como curricularizar a extensão na UEPG e questões suscitadas durante o diálogo

(continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E	Quando você traz essa questão da oportunidade a todos, como você pensa que é possível curricularizar a extensão na universidade, especialmente nas licenciaturas? (Questão 2)	A
E11	Isso é um grande objeto de reflexão dentro das nossas discussões. Vejo que eu tenho um pensamento um pouco diferente de uma palestra que ouvi esses dias que disse: “Ah, o aluno pode fazer a extensão onde ele quiser”. Eu penso um pouco diferente, pois, quando pensamos que o currículo tem uma intencionalidade, então se irei curricularizar a extensão, eu preciso curricularizar a extensão com uma intencionalidade. Claro que acho muito positivo que o aluno conviva com alunos de outros cursos, e de outros projetos de diferentes professores e que tenha essa possibilidade de circulação, mas, de forma geral, precisamos ofertar um processo de curricularização que contribua com aquilo que se espera do profissional que estamos formando. Então, temos partido na discussão com o curso com essa ideia da curricularização da extensão estar vinculado ao que se propõe dentro do curso.	V
E	Por que curricularizar a extensão? (Questão 1)	V
E12	Em relação à extensão, a impressão que eu tenho é de se quebrar um pouco essas amarrações do ensino e da pesquisa. Ainda penso que a pesquisa tem uma supervalorização, principalmente nos últimos anos, em detrimento da extensão universitária, mas que a extensão serve para dar essa perspectiva de cotidiano, de mundo real, ela traz mais essa relação comunitária. Então, a curricularização é uma forma de, realmente, você avançar nessa relação por trás dos muros da pesquisa científica etc. Então, eu digo que, talvez, dos pilares, ela é a que mais traz do mundo real para essa relação da universidade. Eu vejo com uma pertinência muito importante essa articulação, talvez, em tese, mais arrojado. A gente deveria abrir mais e inserir a comunidade, as pessoas, o mundo real, dentro da universidade.	S
E	A partir dessa sua colocação de pensar em ir além dos muros, como curricularizar a extensão na universidade, especialmente nas licenciaturas? Como você vê esse processo, esse movimento? Como você entende que é possível? (Questão 2)	A
E12	Eu penso que o principal elemento que trava de partida é a própria fragmentação do saber, que caracteriza o Ensino Superior. A gente tem muitas áreas e muitas especificidades e, às vezes, é difícil dialogar, trabalhar de maneiras interdisciplinares ou multidisciplinares com essas certezas dos campos. Então, eu sinto que, muitas vezes, a questão principal é, talvez, esse exercício de humildade, esse exercício sobre saberes que, na realidade, no cotidiano das pessoas da periferia, do mundo real, eles estão juntos, eles estão concretizados nas práticas sociais cotidianas, enfim... Eu vejo que a questão principal de partida é realmente que, essas áreas do conhecimento se conheçam mais, que haja uma troca. Não é culpa de ninguém, é um pouco do modelo e, obviamente, depende da gestão de aproximar, que é o exercício que a Proex tem feito nos últimos anos, que é trazer as pessoas para elas entenderem, porque a universidade também é muito grande. Então, eu diria que esses são alguns aspectos que são centrais nesse processo. Se eu tivesse alguma coisa de começo, seria fazer com que os projetos se conheçam mais, mas, ao mesmo tempo, sejam provocados à dizer assim: “O que vocês pensam enquanto sociedade? Enquanto contribuição social, enquanto mudança social?”. Então, eu vejo que a questão tem um ponto mais amplo, do que operacional.	S

Quadro 16 – Por que e como curricularizar a extensão na UEPG e questões suscitadas durante o diálogo

(continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E	Na sua concepção, por que curricularizar a extensão na UEPG? (Questão 1)	V
E13	Como lhe falei, eu ainda estou aprendendo e conhecendo muito sobre curricularização da extensão nas universidades, acompanhei o finalzinho das reuniões e encontros que estavam discutindo a reformulação do curso, com a curricularização da extensão. Logo veio a pandemia, eu já tomei a frente, fiz as reuniões e participei das reuniões de setores, para ver como seria a implementação diante do ensino remoto. No ano passado, então, nós demos mais prioridade para esse processo de ensino remoto, e não tive tempo de continuar as discussões da curricularização, ficou em <i>standby</i> ; e, agora, neste ano, eu entrei na Copelic e estou acompanhando as discussões e, também, aprendo mais sobre esse processo da curricularização da extensão. Por que curricularizar a extensão na UEPG? Acredito que mediante o que vem do PNE, quando eu penso sobre a UEPG da qual eu faço parte, é uma universidade pública e tem a missão dela baseada num tripé que é o ensino, a pesquisa e a extensão. Então a universidade tem como missão incluir a sociedade nesse tripé também, não só no ensino. Muitas vezes vemos que esse tripé ocorre de forma separada, e não uma coisa com a outra, geralmente o ensino, a pesquisa e a extensão estão dispersos um do outro. A curricularização vem para entrelaçar os elementos do tripé, essa seria uma forma da extensão e pesquisa acontecerem de forma simultânea durante um processo de ensino, fazendo essa inter-relação desses elementos do tripé.	A
E	Como você vê, no curso da licenciatura, o processo de curricularização? Como as pessoas tem lidado com isso? Como os professores têm pensado sobre isso? Você disse que lá, há muito tempo, mesmo antes da UEPG sistematizar algumas opções, o curso já estava vendo essas possibilidades. Como vê também o envolvimento do licenciando nesse processo? (Questão suscitada no diálogo).	S
E13	Como já mencionei, os professores ficaram realmente com essa pergunta: “Mas como vamos fazer isso?”. Porque tinha que fazer a curricularização da extensão, faz dez por cento, mas ninguém falou como fazer. Então, foi-se pensando nesse caminho das disciplinas, fazendo a reformulação e aproveitando o gancho. Havíamos pensado numa disciplina chamada Introdução à extensão; em outra disciplina chamada Extensão em Diversidade, mas fica também muito vago. Só os projetos da UEPG vão suportar toda a demanda que terá para participar desses projetos? Ah, então vamos ter que procurar outros espaços não formais, como as APAEs [Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais] e outras instituições. Aí você tem que ter convênio da universidade com esses lugares, só chegar lá e falar que vai fazer é muito difícil de acontecer, tem muita coisa envolvida. Os professores estão muito preocupados sobre como irá ocorrer isso, mas o que conseguimos fazer durante as discussões de reformulação foi isso, foi pegar alguns eixos transversais da formação de professores, e, também, incluir como disciplinas da curricularização da extensão. Depois, pensar em como fariam, precisamos de mais normativas da instituição ainda.	S
E14	Para mim, a extensão da UEPG foi um divisor de águas, porque, a partir desses projetos, a gente consegue sistematizar um projeto, uma possibilidade, que é o que acontecia. Então, as coisas não aconteciam aleatoriamente, tudo fazia parte de um projeto. Na hora que eu li os documentos, eu me inteirei dessa questão legal de ter essa obrigatoriedade da extensão dever compor o currículo, oportunizar a todos essa experiência. Então, com a minha experiência, eu vejo que é a hora em que o aluno se empodera, a hora que ele descobre o quanto ele é especial no meio em que vive.	A
E	Por que curricularizar a extensão na UEPG, a partir da vivência que você tem como extensionista, como profissional? (Questão 1)	A

Quadro 16 – Por que e como curricularizar a extensão na UEPG e questões suscitadas durante o diálogo

(continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E 15	Eu vejo também a minha prática, a minha vivência, digamos assim, que eu não tive essa oportunidade de ter acesso a outros cursos ou algo que complementasse aquilo que eu estava buscando enquanto formação, eu tive que buscar uma especialização. Então, hoje, eu acho que se você tem os cursos de extensão e que são vários, dentro do teu grau de interesse, na tua Graduação, você já pode buscar essa extensão e trazer para sua prática dentro da escola ou no próprio curso que você está participando. Então, essa curricularização, essa questão, eu acho que vai ajudar para que os cursos de Graduação tenham um respaldo maior para a prática daquela pessoa que está sendo formada. Na extensão, você tem foco específico dentro daquele conceito, daquele conteúdo; então, eu acho que essa curricularização vai ajudar mais os alunos, os acadêmicos a se profissionalizarem e ter uma condição melhor de atuar na comunidade que eles estiverem depois.	V
E	Acompanhando o que você está dizendo sobre a oportunidade de um acadêmico participar de práticas extensionistas, eu pergunto: Como curricularizar a extensão? Como tornar a extensão parte desse currículo na formação do licenciando? Como é que você vê isso? Você já citou os projetos, mas que caminhos você acha que seriam interessantes para que a extensão fosse incluída nos cursos? De que forma ela poderia ser incluída? (Questão 2)	A
E15	Eu não sei se seria isso, mas, por exemplo, você, como professora da universidade, o coordenador de projeto, tendo as suas aulas, as suas propostas, vocês já conseguem perceber aquilo que o aluno está tendo como falha, falha dentro do próprio currículo, pois nenhum currículo vai ser perfeito, redondo em tudo; e, dentro disso que os alunos estão buscando, talvez o currículo não esteja atingindo. Você poderia proporcionar isso dentro dos projetos de extensão, não sei se seria isso, mas é um pensamento que talvez venha a contribuir, você buscar aprimorar mais o currículo, a partir das falhas que ele mesmo apresenta para você.	S
E	Por que curricularizar a extensão na UEPG, a partir do seu ponto de vista, das concepções que você já trouxe? (Questão 1)	A
E16	Depende muito da mentalidade da universidade, de você realmente pensar a importância da reflexão da prática, de uma experiência prévia, principalmente nas licenciaturas, onde você pode entrar em um projeto de extensão.	V
E	Por que curricularizar a extensão, a partir da sua vivência, da sua experiência, dos saberes que você foi constituindo ao longo desse tempo de formação? (Questão 1)	S
E17	Exatamente na linha que a gente estava refletindo, eu acredito que a educação ainda tem muito a desenvolver, ela ainda se fragmenta muito, as disciplinas, elas são muito isoladas. Por mais que a Universidade tente essa interdisciplinaridade entre as disciplinas, entre os cursos, eu acho que ela ainda é segmentada. A meu ver, a universidade precisa cada vez mais se aproximar da realidade, da sociedade em si. O que nós, cientistas, pesquisadores, professores, o que precisamos fazer, eu acredito que é ir ao encontro da sociedade em que a gente está vivendo, para conseguir colaborar de alguma forma, trazer benefícios, tentar solucionar esses problemas e trazer um retorno também a esses dilemas que a gente tem, que não são poucos, são vários, e sem contar a importância da socialização, que se encontra nesses projetos, que são vinculados à universidade. Eles permitem que possamos nos aproximar do aluno, o aluno se aproximar do professor, das escolas, da realidade.	S
E	Você traz essa dimensão dessa comunicação da universidade com a comunidade, trouxe os exemplos dos projetos, mas eu pergunto: Como curricularizar a extensão nas licenciaturas na UEPG? Qual é o caminho que você vê, hoje, a partir do que já construiu na sua formação? (Questão 2)	A

Quadro 16 – Por que e como curricularizar a extensão na UEPG e questões suscitadas durante o diálogo

(conclusão)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E17	A questão vem lá da nossa formação, quando a gente inicia na licenciatura, eles prezam muito pelo planejamento, algo que precisa ser planejado para dar certo. Então, eu acredito que todo o projeto, atividade de extensão, eu acho que precisa ser muito bem planejado, estipulando metas, objetivos, para a gente conseguir alcançar, conseguir formular projetos e atividades para poder alcançar isso e para que tenha melhor aproveitamento possível dessas atividades. Os cursos de licenciatura, eu acho que eles carregam, hoje, uma responsabilidade muito grande, porque é um curso que vai formar professores, docentes, e que vão estar dentro das salas de aulas, que vão estar a campo, vão colocar os seus conhecimentos, vão levar o que eles aprenderam no curso para dentro da sala de aula. Então, para a gente colocar esses projetos de extensão, essas atividades todas dentro do currículo das licenciaturas, a gente precisa mesmo lutar, não só pelos meios administrativos da universidade, burocráticos, mas uma luta, fazer os alunos se sentirem pertencentes dessa universidade, para lutar por isso. Claro, a parte administrativa, burocrática, em que tem aí os representantes, é importante, mas eu acredito que é o momento de os alunos se unirem para que realmente se torne prática e venha a acontecer, porque é algo que todos eles estão sentindo necessidade. Os professores estão vendo que há algo que vai beneficiar; então, eu não vejo motivos para que isso não aconteça. Então, eu acredito que os meios para se curricularizar a extensão nas licenciaturas, seja isso mesmo, colocar a cara a tapa, pesquisar, trazer argumentos sólidos para conseguir entrar com tudo e permanecer, se tornar um processo contínuo. A gente sabe que a educação não é um projeto acabado; então, esses projetos, essa extensão precisa ser contínua, precisando sempre de reparos, porque o contexto muda, valores mudam; então, sempre mantendo essa adequação.	S

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa.

Nesse grupo de questões, no processo de escuta e de fala entre participante e entrevistadora, foi muito expressiva a categoria de análise “indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, considerada como indispensável na formação dos licenciandos e dos bacharéis, bem como a função social da universidade em relação à comunidade”.

Nos registros dos participantes da entrevista, é possível destacarmos compreensões nas falas, dentre elas, a importância da curricularização da extensão, no que diz respeito às relações entre ensino, pesquisa e extensão; a aproximação entre a universidade e a comunidade; a função e o compromisso social da universidade pública; e os contributos da extensão na formação dos acadêmicos e da sociedade.

A respeito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, há uma reflexão no sentido de que, embora esta seja um preceito legal, é necessário considerarmos, *a priori*, o objetivo da universidade e seu compromisso social. Desse modo, a indissociabilidade é reconhecida como ato processual, que carrega consigo a própria marca da omnilateralidade com a função de promover o processamento da interatividade crítica, rompendo com a cultura de que os três elementos do tripé são dissociados (RAYS, 2003).

Nos argumentos apresentados pelos entrevistados sobre a indissociabilidade em relação às suas práticas pedagógicas, há o entendimento de que, em virtude de seus distintos *status*

acadêmicos, é possível que o ensino e a pesquisa se sobreponham à extensão. Em sua fala, E12 assevera que é preciso romper com as amarras entre ensino, pesquisa e extensão, bem como E11 e E12 argumentam que, no processo de curricularização, é possível o diálogo sobre a contribuição social dos projetos em desenvolvimento na instituição e a análise de propostas já existentes.

Contudo, E2, E3, E4, E6, E7, E9, E13, E15 e E17 registram, em suas falas, que, quando articulados, os elementos do tripé podem contribuir não somente para a reflexão sobre a própria prática docente, como também repercutir na formação dos acadêmicos e na comunidade, sendo a sociedade a referência para a formação dos profissionais, tendo em vista que:

A apropriação do conceito de indissociabilidade, em relação aos termos ensino, pesquisa e extensão, é imprescindível para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades curriculares, que pretendem tomar o conceito como princípio norteador das práticas cotidianas no ensino superior. (RAYS, 2003, p. 1).

Em se tratando da relação entre universidade e sociedade, professores e alunos são confrontados com a realidade, dialogam com a comunidade, em um ato de produzirem conhecimentos colaborativamente e compreendendo para quais fins e interesses buscam-se novos conhecimentos, levando em conta que a extensão

[...] não pode, todavia, significar um ato unidirecional de doação do conhecimento da Universidade para o outro, mas uma reelaboração compartilhada do mundo aspirado, refletido e vivido por ambos, a partir do que se pode constituir um projeto coletivo de ação. (VALÊNCIO, 2000, p. 8).

É o conhecimento que se constitui nas relações homem-mundo, nas próprias relações de transformação, aperfeiçoando-se, então, na problematização crítica dessas relações, pois somente o homem como um ser que trabalha, que tem pensamento-linguagem, que age e que tem a capacidade de refletir não só sobre si mesmo, mas sobre sua própria atividade, que dele é separada, ao alcançar esses níveis, se faz um ser de práxis (FREIRE, 1969).

As compreensões sobre o conhecimento e o processo de reflexão-ação aproximam-se dos aspectos enunciados pelos entrevistados no que diz respeito à função social e ao compromisso da universidade na formação de professores. Nesse sentido, as questões sobre o processo de curricularização da extensão suscitaram a argumentação sobre o papel da universidade na formação dos futuros profissionais e as relações que estes estabelecem com a comunidade, sendo enfatizado nos atos de fala de E2, E3, E4, E7, E10, E11, E12, E13 e E17.

Considerando que, atualmente, as universidades públicas têm enfrentado sérios embates em relação à sua autonomia, as questões de ordem orçamentária em virtude dos ditames

neoliberais que preconizam a mercantilização da formação dos futuros profissionais requerem das IES um posicionamento e proposições que se contraponham a esses ditames.

Ainda sobre as proposições neoliberais, em relação ao âmbito da formação de professores, há uma substituição da qualificação por competências, denotando que se consolida, desse modo, “[...] uma racionalidade que se fundamenta no mercado (de produção, de consumo e de trabalho) e gera um tipo de formação orientada por critérios economicistas” (SILVA, M. R., 2019, p. 130).

Quando na formação docente a ênfase está nas competências e nas habilidades a serem desenvolvidas pelo futuro profissional, conforme o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores – Resolução Nº 2/2019 (BRASIL, 2019a) –, não há espaço para a reflexão, a criticidade, tampouco o diálogo sobre a realidade. Decorrente dessa ênfase explicitada no documento das diretrizes, como curricularizar a extensão ao considerarmos que:

O que emerge de mais significativo no alinhamento entre as DCNs, a BNC-Formação e a BNCC, é o controle do trabalho docente. A cada etapa da educação a qualidade do processo de ensino estará vinculada à métrica de testes padronizados. Professores terão de responder positivamente às demandas da legislação que poderá ser “conferida” pelo nível de sucesso dos educandos nas avaliações. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 373).

Na Resolução Nº 2/2019 (BRASIL, 2019a), está explícita a padronização do currículo das licenciaturas e, na análise de Gonçalves, Mota e Anadon (2020), sua implementação desconsiderou o processo de alterações curriculares nas universidades do país, revelando o descompasso entre aqueles que propuseram as políticas e as próprias universidades. Embora haja o descompasso, as instituições de ensino públicas e o disposto na Resolução e suas prescrições limitam a autonomia das universidades. Assim, notadamente, as falas dos participantes da pesquisa contrapõem-se ao ideário neoliberal e à formação de professores pautada nas competências e nas habilidades docentes. Nas argumentações de E1, E3, E4, E5, E6, E8, E11, E13 e E17, há o entendimento de que a universidade pública tem o compromisso de não deixar à margem a população, desencadeando o movimento dialogal entre IES e sociedade.

Outrossim, a população não somente precisa ter acesso à instituição, mas a oportunidade de formação, em um processo de tomada de consciência sobre o projeto de sociedade que se instaura, mas que é velado em suas reais intencionalidades: a prevalência da competitividade, da formação individualizada e a aquisição de competências em detrimento de uma formação crítica e emancipatória (HABERMAS, 1993; SANTOS, 2011; SILVA, M. R., 2019).

Para além dos aspectos já enunciados nesta análise, também há o registro nas falas de E1, E2, E3, E4, E5, E8 e E15 que o processo de curricularização da extensão é complexo, que há de se considerarem as especificidades de cada curso de Graduação, não sendo possível padronizações para que a extensão passe a compor a formação dos acadêmicos e que cada curso tem apresentado suas compreensões que estão em processo de construção. Na fala de E15, há proposições sobre a participação dos licenciandos em projetos extensionistas, a partir da reflexão sobre as lacunas evidenciadas no currículo dos cursos. Na fala de E13, a discussão incide sobre as reflexões e as definições já desencadeadas em um curso, que opta pela disciplinarização da extensão, contemplando temáticas diversas e a preocupação com o lócus de desenvolvimento das propostas extensionistas.

Os participantes revelam, ainda, que a curricularização pode vir a contribuir para que os professores desenvolvam não só atividades de ensino e pesquisa, ou de ensino e extensão, mas que venham a compor o seu trabalho contemplando os três elementos do tripé universitário. Há, ainda, o indicativo sobre a possibilidade de incluir a extensão na matriz curricular dos cursos de Graduação, com vistas a “renovar a docência” (E5 e E8).

Conforme ficou perceptível nos registros das falas, um aspecto recorrente é a questão do currículo, da realização de práticas extensionistas por meio de projetos e de disciplinas que decorrem das experiências vivenciadas pelos entrevistados, seja no período da Graduação, seja como egressos quando tiveram a oportunidade de se envolverem em práticas extensionistas.

Os argumentos e as falas dos participantes indicam que a análise, a reflexão de propostas e as experiências já vivenciadas na extensão universitária podem ser consideradas no processo de curricularização da extensão. Nesse sentido, Gadotti (2017) esclarece que o currículo não pode ser compreendido como um mero apêndice do processo educativo. O autor afirma, ainda, que o currículo resulta do próprio caminho percorrido pela educação, requerendo escuta, reflexão, elaboração teórica e práxis, diálogo sobre ideias acerca de experiências já realizadas, analisando-as criticamente, para que o processo de curricularização se materialize a partir do que já fora construído acerca da extensão universitária.

As falas dos participantes da pesquisa e os aspectos enunciados por Gadotti (2017) sobre a curricularização da extensão suscitam os seguintes questionamentos:

- Quais são as concepções extensionistas assumidas pela UEPG nas propostas extensionistas em desenvolvimento nas licenciaturas, observando a história já construída na instituição?

- As concepções de currículo expressas nos PPCs e sua organização propiciam a inserção da extensão integrada ao ensino e à pesquisa na formação dos licenciandos, contribuindo em seu processo formativo em uma perspectiva crítica emancipatória?

As falas dos participantes, ao fazerem referência à curricularização da extensão, indicam a disciplinarização da extensão como uma das possibilidades de sua inserção nos PPCs. Nos registros, E2, E4, E11, E12, E13 e E17 citam os dispositivos legais sobre a curricularização como uma determinação que potencializa as discussões sobre a inserção da extensão nos PPCs, os debates sobre a reformulação curricular e os projetos extensionistas já desenvolvidos. O diálogo acerca da curricularização da extensão traz consigo definições sobre o PPC, o currículo, tendo em vista que:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meios dos quais é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto, ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos. (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Os entrevistados argumentam, ainda, que, em relação à inserção da extensão no currículo dos cursos de Graduação, é preciso considerar que a extensão não é uma prática vivenciada em alguns cursos. Há uma fragmentação curricular e, por conseguinte, o diálogo sobre propostas interdisciplinares e multidisciplinares são difíceis, sendo necessário que as áreas possam debater com humildade sobre suas particularidades, com vistas a um currículo que não privilegie apenas a matriz curricular com um rol de disciplinas (E6, E12 e E17).

A partir dos excertos das falas das entrevistas, no registro de E12, ao referir-se ao diálogo sobre o currículo, ele ressalta a humildade, que é uma das características da teoria da ação dialógica freireana. Nesse sentido, enfatizamos que:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quando os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens, que em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1987a, p. 46).

Além da humildade, a disciplina do silêncio precisa ser assumida pelos sujeitos no processo de escuta e de fala, pois é uma condição *sine qua non* da comunicação dialógica. Há um primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar, especialmente quando demonstra sua capacidade de dizer a palavra e, também, o gosto de expressá-la (FREIRE, 1987b).

Nas entrevistas com os participantes da pesquisa, assumimos o processo de escuta e de fala, sendo possível identificarmos a incidência expressiva das pretensões de verdade e de acerto (HABERMAS, 2002a). Os participantes apresentaram suas pretensões explicitando seus conceitos, suas definições e suas afirmações. Já nas pretensões de acerto, os falantes manifestaram suas pretensões sobre situações vivenciadas, suas experiências a partir das normas presentes em seu contexto. Em relação à pretensão de sinceridade, os entrevistados expressaram suas experiências em seu caráter subjetivo com vistas a dar continuidade ao diálogo. Já as pretensões de inteligibilidade, houve o entendimento das pretensões apresentadas pelos participantes.

Ainda sobre as pretensões de validade, os participantes, ao fazerem suas afirmações, argumentaram, trouxeram aspectos sobre o objeto de estudo imbricados às concepções que assumem em relação a sua prática pedagógica, a sua experiência docente e às vivências nas práticas extensionistas. Suas argumentações provocaram novos questionamentos. Além disso, a fluidez no diálogo e as respostas potencializaram não só a continuidade da entrevista, mas também novas argumentações.

Mediante a reflexão sobre as primeiras questões da entrevista, são significativas as palavras de Wagner e Cunha (2019, p. 37) de que a “[...] curricularização da extensão tem incitado a ruptura da exclusividade da pesquisa como produtora de conhecimento e tem estimulado a inovação curricular por legitimar outras formas de conceber os saberes por meio de experiências interculturais e reflexivas”.

Nas falas dos participantes, os termos “reflexão” e “discussão” foram mencionados com frequência, especialmente no sentido de compreenderem a curricularização da extensão entre seus pares nos colegiados e nos núcleos docentes estruturantes, bem como a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão. Há, também, entre os participantes, o argumento de que os estudantes precisam manifestar-se sobre a extensão universitária em sua formação para que não fiquem alheados a respeito das definições nos PPCs sobre a curricularização (E17).

Nas falas dos entrevistados, não há registros sobre a participação da comunidade externa no diálogo sobre a curricularização, mesmo entre aqueles que compõem essa comunidade. Eles argumentam que as práticas extensionistas das quais participam contribuem para sua formação, mas não se reconhecem como partícipes das discussões sobre a curricularização na UEPG, embora apresentem proposições acerca da inserção da extensão no currículo.

Sobre a questão da participação da comunidade interna e externa no processo de curricularização da extensão, tendo em vista que os entrevistados trazem argumentos, ela é propositiva. Aproximamo-nos, assim, da compreensão freireana de que os homens se fazem na

palavra, no trabalho, na ação. Portanto, dizê-la não é privilégio de alguns, mas um direito de todos, pois não é possível dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizê-la aos outros de forma prescritiva. O diálogo não pode se reduzir a um ato por meio do qual um sujeito deposita ideias em outro (FREIRE, 1987a).

Nesse processo de curricularização, há um movimento de que os atos de fala revelam o entendimento dos falantes a partir das realidades que vivenciam no Ensino Superior e indicam a necessidade do diálogo. Percebemos que os falantes buscam dialogar entre seus pares, no sentido de que as interações dialógicas propiciem aprendizagens, problematizações e definições sobre a curricularização da extensão – atos de fala que carregam consigo as ações, os denominados atos ilocucionários (HABERMAS, 2000).

Prosseguindo na análise das entrevistas, destacamos, no Quadro 17, as questões relativas à para que e para quem curricularizar a extensão na UEPG e as concepções de extensão, de modo a contemplar as discussões sobre as licenciaturas, evidenciar os excertos do diálogo e registrar, ainda, as pretensões de validade identificadas.

Quadro 17 – Para que curricularizar, para quem curricularizar a extensão nos cursos de Graduação: as concepções de extensão e questões suscitadas durante o diálogo

(continua)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E	Você já trouxe alguns elementos quando coloca a questão da comunidade, a questão dos documentos, do graduando, mas, para que curricularizar a extensão? (Questão 3)	V
E7	A maior contribuição que a extensão pode dar agora, nesta época da pandemia, as atividades extensionistas estão sendo muito exigidas pela comunidade, porém como nós vamos chegar na comunidade? Pois as ações extensionistas são de caráter presencial, muito mais do que outras. É preciso que haja essa interação da presença e como que a extensão vai agora chegar nessas comunidade nessa época da pandemia? Então, é um pensar nesse sentido. Eu penso que a curricularização no primeiro impacto deveria seguir esse caminho de auxiliar as comunidades em torno da instituição, e, depois, irradiar esses conhecimentos, mas para outras localidades, o desenvolvimento econômico local. Acho que o acadêmico precisa se conscientizar disso, pois, na curricularização, estamos pensando muito na questão dos cursos, mas o acadêmico é o protagonista das atividades de extensão, mas vejo que ele tem ficado como renegado das atividades de extensão. Eu penso que a extensão deve, acima de tudo, considerar o discente que é quem vai levar esse conhecimento para a comunidade junto ao professor, mas ele é o protagonista da ação.	A
E	Para que curricularizar a extensão? (Questão 3)	V
E9	Antes desse movimento nacional, eu não havia pensado na curricularização de extensão. Depois de tudo isso, de todo esse processo da comissão, eu comecei as minhas leituras aprofundadas na comissão. Eu acho que a curricularização da extensão vai trazer ganhos na formação profissional científica e humana dos nossos alunos. Eu acho que esse vai ser o grande benefício do meu ponto de vista.	A
E	Está bem, você comentou sobre a extensão e a prestação de serviços. Como você compreende a extensão nessa perspectiva? (Questão suscitada no diálogo)	A

Quadro 17 – Para que curricularizar, para quem curricularizar a extensão nos cursos de Graduação: as concepções de extensão e questões suscitadas durante o diálogo

(Continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E9	Eu, particularmente, não sou contra a prestação de serviço, eu acho que pode ocorrer, mas ela não deve conduzir o processo de curricularização. Veja, por exemplo, pensando na licenciatura, eu nem consigo pensar, porque tudo o que a gente pensa é meio integrado, não é? O exemplo que eu diria, vamos pensar no bacharelado, de repente os bacharéis poderem ir até uma Prefeitura e fazer uma assessoria que a Prefeitura está precisando em um plano diretor, uma área de remanejamento, num mapa, até em uma avaliação ambiental, um exemplo. Eu não digo também que a gente não possa também levar pra escola, existe um conhecimento aqui, a escola não consegue vir em sua integralidade no museu, então vamos pegar uma parte disso e chegar à escola. Agora eu sei que nesse sentido, o planejamento vai ser conjunto porque como ele é um projeto de extensão, então vai ser um projeto que vai buscar esses parceiros, se essas pessoas encontram esses sentidos, se essas pessoas desejam participar para nós podermos organizar as ações. A minha compreensão é que tudo está em não levar as coisas, mas juntos, descobrir o que é necessário, para daí sim, propor uma ação que colabore naquela solução ou naquele problema. Eu acho que esse planejamento, essa construção é o que falta em uma prestação de serviço, por exemplo, às vezes, até em um programa, às vezes, até em um projeto. Eu acho que essa discussão da curricularização, quando ela chama para essa ação transformadora e quando ela vai avaliar a importância que a comunidade tem, não como receptora, mas como partícipe desse processo, é que eu acho que essa curricularização de extensão vai trazer uma contribuição.	S
E	Você comentou sobre esse caminho, que você já vem percebendo alguns aspectos. Você já falou da universidade, da sociedade, você trouxe os possíveis benefícios para os futuros profissionais e, aí, pensando nisso, para quem curricularizar a extensão, pensando justamente nas funções da Universidade, para quem nós vamos curricularizar? (Questão 4)	V
E9	Eu acho que há dois grandes sujeitos aí: os acadêmicos, que eu poderia dizer, e a sociedade, se eu posso falar assim, mas eu entendo que, claro, nós temos um grande compromisso com a formação dos nossos alunos, com essa formação, e eu acho que essa extensão agrega valor nessa formação. Mas eu acho que a universidade, principalmente nós, como universidade pública, nós temos um compromisso social, que eu acho que não dá pra ser relegado de forma alguma. Para quem? Para os sujeitos universitários e para a comunidade, no sentido de que, considerando a Universidade uma instituição social, eu realmente entendo que nós temos um compromisso público, e tudo o que nós fazemos não pode ficar alheio ou acima, nós temos que dar esse retorno. Agora, eu penso que nós estamos dando... Eu acredito nisso, que nós cumprimos esse papel, mas vejo que a curricularização da extensão pode abrir um pouco, mas esse canal é mais um caminho para isso, e eu acho que ela tem tudo para fortalecer esse nosso compromisso social.	S
E	Você já trouxe para quem curricularizar a extensão quando você apresentou a relação universidade-comunidade. No entanto, pensando a partir das funções da universidade, para quem curricularizar a extensão? (Questão 3)	A
E5	Vejo que o nosso foco da curricularização é a comunidade, e o processo vetor é o processo ensino-aprendizagem. Então, só vamos chegar com esse processo de ensino-aprendizagem tendo foco na comunidade, a inserção dos nossos alunos trabalhando juntamente, verificando e vivenciando os problemas que existem.	S
E	Para que curricularizar a extensão nos cursos de Graduação? Qual é a finalidade dessa curricularização, com que objetivo se curriculariza a extensão na Graduação, considerando o que você já trouxe na sua fala. Há algum outro elemento que você gostaria de acrescentar? (Questão 3).	V

Quadro 17 – Para que curricularizar, para quem curricularizar a extensão nos cursos de Graduação: as concepções de extensão e questões suscitadas durante o diálogo

(Continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E6	Hoje vejo que ela é feita de forma empírica. Primeiro, na medida em que você curriculariza a extensão, você traça parâmetros mínimos da ciência, da pesquisa e de todo o percurso metodológico de caminhos que já comprovaram a eficácia e eficiência disso. Segundo, você obriga a instituição a criar parâmetros mínimos e de objetivos, isso passa a integrar o projeto pedagógico do curso, para a formação do acadêmico – isso se torna um elemento importante também. Eu também penso no aspecto dos professores, eu falo, por exemplo, me incluindo nisso, a gente acaba dizendo que tem um viés extensionista ou de pesquisa. Eu, por exemplo, me encontro melhor na extensão do que na pesquisa, embora a extensão decorra da pesquisa. Incluir a extensão na formação, quer dizer que todas as disciplinas precisam reconhecer o aspecto prático e voltado ao cumprimento de uma finalidade social, econômica, política e cultural. Vejo que é preciso trabalhar nisso. Para mim, na área da extensão, seria muito mais fácil isso pela minha simpatia, mas vejo que não é o perfil da grande maioria.	S
E	Qual é a sua concepção de extensão hoje? (Questão 5)	V
E2	A extensão, eu já falei vários pontinhos dela, ela é essa interação dialógica, um grande conceito dela é essa interação dialógica entre todos da instituição e a sociedade formando esse grande espaço de troca e fortalecimento, entre o conhecimento universitário e a sociedade, e entre a sociedade e a universidade.	S
E	A partir do que você já trouxe anteriormente em suas falas, como é que você concebe a extensão? Sobre o que comentou, ela está muito articulada ao ensino, mas o que mais você gostaria de colocar sobre a sua concepção de extensão? (Questão 5)	V
E8	A nossa extensão existe, como no nosso curso, o que eu acho que ela é fragmentada no sentido de que são ações isoladas, muitas vezes desoladas no sentido que acontece em algumas áreas ou em algumas propostas de professores. São poucas as extensões que são contínuas, com outras edições, ou elas são projetos. Os projetos que são mais contínuos são de pesquisa, e não extensionistas, eles trabalham com a comunidade acadêmica, mas não são extensionistas, eles são vinculados a alguma ação dos governos, ou seja, igual o PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência], que é um projeto extensionista permanente, mas ele não nasceu na nossa instituição, ele é estimulado por outro por outro fomento, ele pede recursos. O que eu percebo é que a extensão existe, na minha opinião, mais articulada entre as áreas de formação, deveria estar mais contínua e mais permanente, assim como também melhor vinculada ao ensino, deveria nascer dessa demanda formativa. Nós, os professores, precisaríamos perceber, levantar nas nossas salas de aula qual é essa demanda, elaborar projetos de extensão. Eu acredito que seria, sim, muito válido.	S
E	Hoje você está na coordenação em diferentes órgãos, mediante essa tua vivência, qual é a sua concepção de extensão? (Questão 5)	A
E3	Hoje, eu vejo que a extensão é o elo entre universidade e sociedade. A gente não consegue desvincular esses dois extremos, nós vemos a universidade muito longe da comunidade. Hoje, vemos um pouco mais aquelas ações “olha a pesquisa e isso e aquilo”. De modo geral, tem muitos alunos do Ensino Médio que dizem assim: “Não, a universidade não é para mim”. Tem muito alunos que nem pensam em fazer uma universidade. Então, eu vejo que a extensão vem para unir a universidade e a sociedade.	A
E	Você citou os municípios que são da área de abrangência da UEPG, faz essa referência, e esse dado é relevante no sentido de pensarmos como que essas práticas extensionistas impactam na comunidade. Esse aspecto pode ser considerado expressivo e significativo em relação à curricularização? Como extensionista, considera o dado expressivo para a formação do futuro professor? (Questão suscitada durante o diálogo)	A

Quadro 17 – Para que curricularizar, para quem curricularizar a extensão nos cursos de Graduação: as concepções de extensão e questões suscitadas durante o diálogo

(Continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E4	Eu tenho dito para os cursos que têm chamado para as discussões que temos o que fazer, a curricularização não é um ônus para a instituição, é um privilégio, pois não existe produção do conhecimento que esteja deslocada da realidade que o sujeito está inserido. Isso é epistemológico. Assim como a pesquisa faz parte do processo de construção do conhecimento, a extensão do conhecimento é para a comunidade e a sociedade de modo geral, ou seja, não existe sem a relação entre a pesquisa, a extensão, a Graduação. Nesse processo, como um todo é muito forte, e está relacionado diretamente à produção do conhecimento, que é a base da universidade, que formamos profissionais no bacharelado e na licenciatura para atuar na sociedade, e como atuar sem o contexto da extensão, ou qual conhecimento produzido pelo professor, agente ou discente é a extensão.	S
E	Na comissão, a representatividade do licenciando, do graduando, não aparece, por conta de uma definição institucional, como você tem acompanhado em relação aos projetos e programas. Como é vista essa inserção do licenciando direta ou indiretamente nesse processo, ele tem tido voz por parte da própria Prae, setores e colegiados, você tem identificado isso ou não? (Questão suscitada durante o diálogo)	S
E7	Aqui na instituição, quando saiu a Resolução 220.6, em 2019, esse trabalho anterior quem acompanhou pelos discentes foi a Prae. Logo que saiu essa resolução, estávamos tentando trazer os discentes para a comissão, para serem discutidas como seria a acreditação da curricularização. Teve a questão da pandemia, não conseguimos efetivamente ouvir presencialmente os alunos, mas a comissão está se organizando para ver como fazer para escutar o acadêmico nessas questões. Uma participação efetiva nas decisões os discentes não tiveram.	A
E	Como é que você concebe a extensão, você já trouxe vários elementos, você já construiu a sua concepção? (Questão 5)	V
E1	Eu não a vejo isolada, primeiramente. Extensão não é isolada, extensão é movimento. Vai ser um movimento com o quê? Com o ensino e com a pesquisa. A gente viu muito isso pelo nosso projeto, por isso que, para mim, isso fica claro. Eu atuo na extensão, mas eu melhoro meu ensino e eu consigo produzir pesquisa, a partir da extensão; então, eu tenho como eixo a minha concepção, que movimenta o ensino e que movimenta a pesquisa e que realimenta a extensão, porque eu faço adequações. Então, se eu fizesse um desenho dessa concepção, eu colocaria um eixo que gira ensino do lado, pesquisa do outro, e esses dois, quando giram, realimentam a extensão, porque eu nunca faço do mesmo jeito; assim, eu trago dados da pesquisa, trago dados do ensino e renovo extensão. Então, eu vejo assim, como eixo que movimenta a Universidade.	S
E	Qual é a sua concepção de extensão?	V
E3	Eu compreendo a extensão universitária a partir de uma relação crítica com a sociedade, os problemas que dela emergem, no sentido de resolução destes, acredito que a extensão traz para o discente e para o docente uma capacidade de discernimento, crítica e interpretação dessa realidade na qual a universidade, e a própria extensão está inserida, penso na extensão enquanto diálogo.	S
E	Como concebe a extensão universitária?	V
E5	Eu penso que a extensão universitária faz integração entre ensino e pesquisa, para que possamos tentar olhar os problemas que nós enfrentamos juntamente à sociedade, trocando saberes, reconhecendo o próprio saber popular que existe, e fazendo essa troca de saberes entre universidade e sociedade. Há um processo de quem sabe mais, mas todos nós estamos aprendendo juntos. Há um diálogo permanente que precisamos ter com a sociedade e iniciativas que expressem qual o contexto social da universidade.	S
E	Você já citou que os alunos vão compor e contribuirão com esse processo, mas para quem curricularizar a extensão? Até porque você já fez menção sobre a função da universidade, mas para quem além dos nossos licenciandos? (Questão 4)	A

Quadro 17 – Para que curricularizar, para quem curricularizar a extensão nos cursos de Graduação: as concepções de extensão e questões suscitadas durante o diálogo

(Continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E13	Acredito que, para todo mundo que estará envolvido, para os licenciandos, professores e toda a comunidade interna e externa da universidade, você fazendo essa associação de pesquisa e extensão durante o ensino. O aluno vai levar isso com certeza para a sociedade durante a sua Graduação, e, depois também, acho que a sociedade em geral vai ser beneficiada, não só os acadêmicos. Com essa bagagem que eles têm de formação, eles levam para a sua vida profissional e continuam contribuindo com a sociedade. Às vezes, com a curricularização, eles vão perceber as demandas da comunidade. Quando eles saírem, eles podem ir trabalhar nesse sentido para dar suporte também para auxiliar a resolver essas demandas. Toda a sociedade vai ser beneficiada.	S
E	Você traz alguns aspectos que são relevantes sobre a curricularização. Como materializamos isso? E à medida que você vai contando sobre esse caminho, aparece, na sua fala, alguns aspectos que estão permeando a sua concepção de extensão. Então, pergunto objetivamente: Como você concebe hoje a extensão universitária, considerando que você está coordenando esse movimento de pensar a curricularização e de materializá-la no curso? (Questão 5)	A
E	Para que curricularizar a extensão? (Questão 3)	A
E12	Na extensão, você vai olhar como é a estrutura da família, das comunidades do entorno escolar e como você pode entender que a sua prática pedagógica é algo maior do que você ensinar um esporte, do que ensinar uma corrida, está relacionado à dimensão cultural, com o intercultural, com o multicultural. Então, eu diria que uma impressão que eu tenho é: para não correr o risco que as ações extensionistas sejam muito parecidas com aquilo que já se faz, talvez o processo teria que ser de olhar demandas que acontecem fora da universidade. Porque também não é assim, o professor tem uma ideia e, a partir do que ele gosta de fazer, faz um projeto de extensão e coloca os seus alunos para fazerem aquilo. Eu acho que aí corre o risco de reproduzir ações e queimar energias, recursos. Eu penso muito nisso, onde poderiam ter esses pontos de convergência que, diferentes cursos, de maneira multidisciplinar, ou até eu diria, na minha forma de enxergar, transdisciplinar, pudessem criar novas coisas e trazer isso para a Graduação.	V
E	Para quem curricularizar a extensão? (Questão 4)	A
E	Como é que você concebe a extensão?	V
E15	Eu acho que, até na minha fala, eu já devo ter colocado, eu acho que é uma questão muito importante, porque a gente está em constante construção, a gente não está acabado e os projetos de extensão vão trazendo cada vez mais as questões de discussões mais atuais também. A questão das mudanças vai ocorrendo dentro de um processo que é natural da nossa própria formação. Então, eu acho que o projeto de extensão vai auxiliar nesta questão, de você estar se atualizando, ele vai trazer questões que são normais da questão teórica, que não vai mudar nunca, mas, dentro dessa mesma teoria, o que está sendo discutido, e autores, pessoas, estudiosos, pesquisadores mais atuais também. Então, dentro do projeto de extensão, eu acho que é um atualizar de conhecimento e de práticas, porque a gente vê que a prática está totalmente aliada à nossa teoria ou à teoria que está posta, que a gente não está tão fora assim do que a gente pratica.	S
E 16	O principal é a sociedade, acho que é o grande objetivo, de realizar o trabalho em prol, mas tem a questão, pra quem é esse projeto de extensão? Qual o público-alvo, o que tem a ver? Aqui, a gente sempre evidencia o entorno, qual o seu local está impactando.	S
E	Você já mencionou para quem curricularizar a extensão: professores, alunos, comunidade, além deles, no teu entendimento, há mais alguém a quem se destine a curricularização? (Questão 4)	S

Quadro 17 – Para que curricularizar, para quem curricularizar a extensão nos cursos de Graduação: as concepções de extensão e questões suscitadas durante o diálogo

(Continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E 17	Quando o aluno entra, principalmente, quando sai direto do Ensino Médio, está ainda muito fresco, não tem ideia de como funciona. Então, temos que ter sempre em mente que a universidade tem três funções básicas e claras, que vão ser previstas por ela, que é o ensino, a pesquisa que a gente promove e a extensão. Visto isso, eu acredito que a curricularização da extensão abrange todas essas funções. Os mais beneficiados disso serão os professores, os alunos, a comunidade, a família como um todo. Como foi falado, trazer essas pessoas que já não praticavam atividades para dentro da universidade, para poder participar, é uma coisa, é algo muito bom, porque, às vezes, é uma família que estava precisando disso, estava precisando dessa socialização, dessa conversa com o outro, dessa ajuda. E o bom é que tem muitas pessoas que tem a ideia de que a universidade é para alunos do colégio particular, por quê?	S
E	Para quem curricularizar a extensão tendo em vista as funções da universidade pública? (Questão 4)	V
E 10	Eu penso que as nossas comunidades que recebem os alunos têm um ganho em relação à prática, a participação dos projetos de extensão. Então, eu vejo que a comunidade, de modo geral, tem benefício, e isso vai enriquecer bastante a comunidade, essa aproximação da universidade. A universidade não pode ficar muito afastada da realidade, de onde ela está inserida, da região que tem ali, a abrangência. Então, eu vejo que a curricularização tem esse papel de prestar serviço para uma comunidade que é carente e que precisa dessas atividades, que precisa desses momentos com os acadêmicos em todas as áreas.	V
E	Você retoma a questão do tripé, sua fragmentação, pensando sobre o que você trouxe, os elementos que ajudam a refletir sobre esse processo, e, principalmente, você relata como está se desenvolvendo, como que as problemáticas vêm emergindo e, ao mesmo tempo, como vocês vêm buscando caminhos. Mediante suas considerações, para que curricularizar a extensão nos cursos de Graduação? (Questão 4)	A
E13	Eu acho que, a partir do que eu já falei, é para tentar atender essa missão da universidade da indissociabilidade do tripé de ensino, pesquisa e extensão na universidade, porque, na prática, a gente vê que não ocorre muito isso não. Então, acho que isso é uma característica, mas também olhando para a formação dos acadêmicos acredito que é pensando nessa formação de uma forma mais horizontal, você formar não só com conhecimento específico e teórico da sua área, mas outros aspectos, formar o cidadão, humano, como um indivíduo que possa contribuir para a sociedade em geral, não só para seu mundinho ali. Então, acho que é nesse sentido mesmo a curricularização, é para ter uma ação formativa como cidadão crítico na sociedade, e ser alguém transformador nesse sentido.	S
E	Você citou a questão da proposta do coordenador de programa extensionista que trabalha muito com essa dimensão de pensar o sujeito, a família, e a gente vem nessa perspectiva; e você trouxe no “para quê”, um elemento novo: a questão da localização de escolas próximas, mas que têm interesses, objetivos, pessoas diferentes. Você já mencionou que, na sua compreensão, o licenciando terá uma maior qualificação para enfrentar a realidade, para desenvolver uma proposta de trabalho que seja melhor para aquela comunidade. Eu pergunto: Para quem curricularizar a extensão? Como você vê, hoje, as funções da universidade pública e para quem vem essa curricularização, para quem essa inserção do currículo está sendo feita? (Questão 4)	A

Quadro 17 – Para que curricularizar, para quem curricularizar a extensão nos cursos de Graduação: as concepções de extensão e questões suscitadas durante o diálogo

(Conclusão)		
Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E15	Eu acho que, além do acadêmico que já foi citado, eu acho que para o próprio professor. O professor da instituição, da UEPG, ou qualquer outra instituição que seja. Quando existe a curricularização, significa que você tem que aprofundar mais um tema ou a sua própria disciplina, e, aí, você tem que cada vez mais buscar conhecimentos para que você tenha respaldo para formar uma pessoa, um cidadão, que tenha condições de sair do seu curso de extensão e atuar na sociedade de uma forma mais positiva, ou seja, tendo a curricularização na instituição, você leva cada vez mais o nome da própria instituição para fora.	A

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa.

Nesse grupo de questões, a categoria de análise “concepções de extensão universitária crítica, dialógica, como processo educativo, formativo e prestadora de serviços sem viés mercadológico” aparece em diferentes momentos da entrevista. Os participantes apresentam seus argumentos relacionando a compreensão de extensão articulada às práticas extensionistas em suas diversas modalidades: programas, projetos, cursos e eventos.

As concepções de extensão situam-se entre a ideia de estender os conhecimentos produzidos na universidade para a comunidade; prestação de serviços, diálogo – interação dialógica; extensão vinculada com apenas algumas áreas de formação, concebida também como processo formativo, acadêmico e crítico, que promove a relação dialogal entre IES e comunidade, com vistas à transformação social (E8, E2, E9, E3, E1, E11 e E12). Os participantes argumentam, ainda, que a extensão é a aproximação entre universidade e comunidade, porém não se materializou; ela é concebida, ainda, como movimento articulador das ações docentes no ensino e na pesquisa, retroalimentação, é o eixo que movimenta a universidade (E1, E3 e E4).

Para E13, a concepção de extensão articula-se à indissociabilidade, tendo como referência a formação dos futuros profissionais em uma perspectiva de horizontalidade, humanizadora e crítica, que possa contribuir com a sociedade. Há, entre os participantes das entrevistas, concepções diversas que, ao serem assumidas na universidade, nos colegiados e nos projetos de cursos podem ou não articular-se às suas finalidades e sobre como se desenvolverão as práticas extensionistas na formação de licenciandos, bem como as relações que serão estabelecidas entre a universidade e a sociedade.

As falas dos participantes da entrevista aproximam-se das discussões sobre a universidade como instituição social, no sentido de a sociedade ser seu princípio e sua referência. Assim, as práticas extensionistas desenvolvem-se junto à sociedade e envolvem a participação da comunidade, em um processo de construção coletiva do conhecimento

(CHAUI, 2003). Contudo, quando as propostas extensionistas acontecem apenas no interior das universidades, envolvendo docentes e licenciandos, voltadas somente à construção de conhecimentos entre eles, podem estabelecer uma relação dialógica, evidenciando, então, conforme o exposto por E3, que a relação universidade e sociedade ainda não se materializou.

Quando as propostas extensionistas em uma universidade não se articulam à sociedade, elas desconsideram que a produção de conhecimento faz-se articulada às problemáticas presentes na sociedade, considerando as condições reais e concretas, na relação sujeito-sujeito, quando buscam juntos se entender, pois os interesses funcionam como guias diretivos do conhecimento. Todo interesse está vinculado a uma ação; assim, o conhecimento que traz um interesse é, portanto, a consequência de uma ação interessada (HABERMAS, 1982).

Sobre a extensão universitária e sua curricularização, em sua fala, E4 ressalta: “A curricularização não é um ônus, mas, sim, um privilégio para a UEPG. Não há produção de conhecimento deslocada da realidade na qual o sujeito está inserido, é epistemológico” (E4). Em diferentes momentos da entrevista, os participantes destacaram, em seus atos de fala, os contributos da extensão universitária para a formação humana, crítica e profissional dos graduandos, especialmente no que diz respeito à relação com a comunidade, à interação dialógica que se estabelece entre a instituição e a sociedade (E9 e E13).

As reflexões dos entrevistados aproximam-se da concepção freireana de que a dialogicidade é uma exigência para a formação humana e emancipatória. Nesse sentido, lembramos que a emancipação se faz nas relações sociais, compreendendo que a consciência crítica “[...] é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica” (FREIRE, 1986, p. 105). Além disso, há o entendimento de que a extensão proporciona aos acadêmicos e à comunidade a formação na qual o acesso ao conhecimento promove a emancipação dos sujeitos, por meio de uma comunicação sem coerções (HABERMAS, 2013).

Considerando que o objeto de estudo é o processo de curricularização da extensão na formação de licenciandos na UEPG, dentre as concepções expressas pelos participantes da pesquisa, perpassa a compreensão da extensão como processo acadêmico que não se faz alheado da relação entre universidade e comunidade (IMPERATORE, 2019; JEZINE, 2004).

Para além dos aspectos contemplados, identificamos, nas falas de E9 e E10, o entendimento da extensão universitária como prestadora de serviços no atendimento à comunidade. Ademais, ficou explícita, nas palavras de E14, E15 e E17, a ideia de que as pessoas que não cursam Graduação ou Pós-Graduação podem participar de atividades que oportunizem aprendizados e contribuam para a solução de problemas que são enfrentados pela sociedade.

Sobre a compreensão de extensão como prestação de serviços, de acordo com Jezine (2004), as práticas extensionistas desenvolvem-se em uma relação unívoca entre universidade e sociedade, com o objetivo de atender às demandas sociais específicas e pontuais. Pode, ainda, associar-se à ideia de vínculos entre a universidade e diferentes setores da sociedade, nos quais a instituição estabelece valores para os serviços prestados, tornando-se uma fonte de recursos financeiros.

Nessa perspectiva, não houve entre os participantes da pesquisa a compreensão da prestação de serviços com o objetivo de trazer recursos financeiros para a UEPG. Ao argumentarem sobre as concepções de extensão, para quem e para que a curricularização se faz, os entrevistados se contrapuseram à compreensão de que a educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço, que pode ser privado ou privatizado. Eles se opõem, então, à concepção de universidade como organização social que privilegia a formação dos futuros profissionais de forma aligeirada, sendo avaliada por sua produtividade, estruturando-se por programas que privilegiam a eficácia organizacional, embora este seja um desafio enfrentado atualmente pelas IES públicas (CHAUÍ, 2003).

Nas falas dos participantes, é recorrente o argumento de que as propostas extensionistas não sejam pontuais. Esses aspectos convergem com a reflexão de Deus (2020, p. 27), em relação aos novos tempos vivenciados pela extensão:

A prática extensionista — que antes se resumia a uma atividade de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional — hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras e tencionam o interior de cada uma das universidades, configurando o que, em muitos casos, gera duas universidades: uma que permanece fechada sobre si mesma e outra que se articula com a comunidade, que se movimenta, cria-se e recria-se todos os dias.

As concepções de extensão dos entrevistados aproximam-se do conceito explicitado pelo Forproex (2012a), especialmente no que diz respeito a ser compreendida como processo acadêmico, ainda como atividade crítica imbricada com o ensino e a pesquisa, impactando a formação docente, potencializando as discussões sobre a prática, sobre as questões que estão presentes na realidade, no sentido de agir com vistas a sua transformação (BOTOMÉ 1996; FREIRE, 1969; IMPERATORE, 2019; JEZINE, 2004; SÍVERES, 2013).

Fazem-se presentes, nas exposições sobre as concepções de extensão, em E1, E2, E3, E4, E5, E8, E10 e E11, a articulação da universidade com a comunidade, na perspectiva de que o estabelecimento das relações com a comunidade é diverso e tem objetivos que podem fomentar a interação dialógica, superando o discurso hegemônico, produzindo conhecimentos que venham a minimizar as desigualdades e a exclusão social (FORPROEX, 2012a).

Entretanto, na fala de E8, a extensão ainda se faz de maneira desconexa do ensino, pois as propostas extensionistas poderiam emergir das demandas formativas e não vincular-se somente a algumas áreas de formação. De acordo com a participante, os professores, ao perceberem as necessidades e os interesses dos licenciandos, podem desenvolver projetos extensionistas que se aproximem desses elementos e, por conseguinte, envolvam diferentes áreas de formação, enfatizando a relação entre ensino e extensão.

As argumentações de E8 aproximam-se da fala de E5, ao afirmar que a extensão tem como vetor “o processo ensino-aprendizagem”, o qual se desenvolve tendo a comunidade como foco. Portanto, nas duas falas, há o reconhecimento da relação entre ensino e extensão, mas E8 faz referência ao envolvimento dos estudantes com as problemáticas da sociedade, diferindo da ideia de que as propostas extensionistas podem emergir das demandas formativas.

Sobre os aspectos apresentados por E3 e E8, são esclarecedoras as palavras freireanas ao dizer que a extensão é educativa, se contrapondo à ideia de estender conhecimentos, pois articula-se não tão somente com o ensino, mas também com a pesquisa, considerando que:

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

Há divergências nas compreensões de extensão enunciadas pelos participantes da pesquisa e o disposto no PDI 2018-2022 (UEPG, 2018) e no caderno Proex-Prograd (UEPG, 2021f). No PDI da instituição, há o registro de que a extensão é:

Entendida como um processo educativo, cultural e científico que viabiliza e propõe ações junto à sociedade, à extensão universitária constitui-se em um espaço de produção de novos saberes nas várias áreas de conhecimento, enquanto articulada com o ensino e a pesquisa. A extensão, portanto, não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade cidadã. (UEPG, 2018, p. 59).

As concepções expressas no documento e pelos participantes da pesquisa situam-se em polos distintos, pois, quando os argumentos revelam que a extensão pode levar para comunidade os saberes produzidos na academia e pode assumir a prestação de serviços, aproxima-se da concepção eventista inorgânica. Entretanto, as argumentações também se aproximam da linha processual orgânica com o desenvolvimento de práticas extensionistas em uma relação dialógica, comprometida com a transformação da própria universidade e da sociedade (REIS, 1996).

Em relação às concepções de extensão universitária, Gadotti (2017, p. 3) chama atenção para o fato de que ainda “[...] persiste uma enorme dispersão teórica sobre o conceito de

Extensão Universitária. Por isso, aclarar o que entendemos por extensão, é fundamental para caminhar nesse território decisivo para a necessária reforma da universidade e para a radicalização da democracia”.

No que tange a quem e para que curricularizar a extensão, há unanimidade nas falas dos participantes da pesquisa: a inserção da extensão no currículo dos cursos será para os acadêmicos, a comunidade e, ainda, mencionam os professores da instituição. Nesse viés, as reflexões de E3, E5, E8, E11, E12, E13, E15 e E16 incidem sobre as contribuições das práticas extensionistas na formação dos acadêmicos, as relações entre a universidade e a comunidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A respeito das relações entre a instituição de Ensino Superior e a sociedade, suscitadas pelos participantes da entrevista, elas convergem com a proposição de que

[...] ao interagir com a comunidade, a Extensão Universitária colhe em primeira mão as necessidades dos diversos setores da população em seu contexto real, o qual evita que o estudante se forme exclusivamente no ambiente artificial do claustro acadêmico e assim resulte em um profissional alienado, sem o realismo que o bom desempenho profissional exigiria e com precária consciência social. (BORDENAVE, 2007, p. 45).

Há, entre as falas dos participantes, a convergência entre para que e para quem curricularizar a extensão, incidindo, então, especialmente sobre a formação dos profissionais, a própria transformação social, enfatizando que a extensão tem um compromisso institucional no sentido de transformar a própria universidade, oxigenar, também, o seu interior, mantendo o diálogo permanente com a sociedade (REIS, 1996).

No diálogo e na comunicação entre a comunidade interna e externa da universidade, quando os sujeitos renunciam à superioridade da posição privilegiada de mera observação e, a partir dessa renúncia, eles se veem envolvidos no processo de negociação a respeito do sentido e da validade sobre o que proferem, é possível reconhecer que:

Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo-virtual ou actual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem. (HABERMAS, 1989, p. 43).

No que concerne às relações de aprendizagem entre universidade e sociedade, nas falas de E5 e E11, os participantes argumentam que a comunidade ensina, há um movimento de busca de contextualização do ensino na formação de licenciandos. Denotamos, então, o estabelecimento de uma relação de horizontalidade entre os diferentes atores que dialogam. As argumentações de E5 e E11 evocam um questionamento: Quais são os ganhos da universidade quando a relação dialógica entre universidade e comunidade propicia aprendizados para todos os atores?

A universidade, como instituição, pode ter ganhos significativos, especialmente em relação ao seu compromisso social, não tão somente no sentido de que todos tenham acesso a ela, mas que seja possível superar a visão academicista na formação profissional, comprometendo-se com um projeto de IES que seja crítico e emancipatório (CHAUI, 2003; FREIRE, 1969; SANTOS, 2011). Outro ganho se refere à construção do conhecimento que deixa de ser unilateral, mas que é produzido a partir de diferentes saberes. Essa produção não apenas valoriza todos os atores sociais, mas propicia a reflexão e a ação sobre as questões que emergem da própria realidade, promovendo o diálogo na própria universidade, entre as diferentes Pró-Reitorias, unidades administrativas, colegiados e entre licenciandos e professores.

Em relação aos ganhos da universidade, aproximamo-nos dos escritos freireanos sobre as tarefas da IES, dentre elas a de desocultar verdades e sublinhar bonitezas, pois:

É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética. (FREIRE, 2020, p. 136).

Aproximamo-nos do entendimento sobre a formação de professores nas licenciaturas. Sobre ela, Nóvoa (1992) afirma que é necessária a perspectiva crítico-reflexiva que propicie aos futuros professores os meios para que seu pensamento seja autônomo. Não se constrói a formação por acumulação de cursos, de conhecimentos, de técnicas, mas, sim, por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas, bem como a reconstrução constante de sua identidade pessoal, sendo, por essas razões, “[...] tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Um aspecto a ser considerado na análise das três questões são as pretensões de validade. Houve prevalência da pretensão de verdade, de acerto e de sinceridade, sendo identificada em uma única situação de fala a inteligibilidade. Foram expressivas as pretensões de sinceridade, pois as situações vivenciadas pelos participantes são mencionadas com frequência, compõem seus argumentos acerca do processo de curricularização da extensão, propiciando o avanço e o aprofundamento do diálogo.

Levando em conta a voz dos participantes nesse bloco de questões, a relação dialogal que estabelecemos, a escuta atenta e os argumentos apresentados, consideramos:

O diálogo, o objeto a ser conhecido *não é* de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia

os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65, grifos dos autores).

Prosseguimos a análise sobre as falas das duas últimas questões apresentadas aos participantes da pesquisa, bem como os questionamentos suscitados no momento de diálogo, a partir do Quadro 18.

Quadro 18 – Fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para a curricularização na UEPG e compreensões sobre documentos legais

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E	No teu ponto de vista, quais são os fundamentos que subsidiaram ou que subsidiam, hoje, o processo de tomada de decisões para que a curricularização se concretize na universidade? O que alimenta, o que já subsidiou o processo, embora você tenha participado em alguns momentos, partindo da sua experiência como professora na Instituição de Ensino Superior, como é que você vê, que fundamentos você identifica? (Questão 6)	V
E1	Quando vem o documento, a gente pode dizer que é difícil olhar ali e “faça isso, faça aquilo”. Além da discussão, precisa de amadurecimento e ver como é possível realizar. Todo o documento traz esse choque sempre que é apresentado. A gente não consegue visualizar, e é algo novo, exige um exercício mesmo que é de desenhar o teu processo, que é o processo da UEPG, não só da UEPG, mas de cada curso. Parece que o documento traz diretrizes, mas quem vai dizer são os colegiados. Acho até que, na última minuta, está bem claro isso, embora tenha um documento que tenha as diretrizes, mas quem vai dizer como vai ser feito é cada colegiado de curso, porque se a instituição não consegue dizer como vai ser para todos, imagine o documento geral e macro pensando em todas as instituições públicas de Ensino Superior e não públicas. É difícil dizer como vai acontecer, mas eu vejo que o documento é diretriz, sempre é, mas quem vai dizer como vai acontecer, lógico, atendendo às diretrizes, vai ser cada colegiado agora, se não me engano.	S
E3	Acho que vem uma necessidade de produção de conhecimento relacionada à comunidade e à sociedade, baseada no diálogo e na própria criticidade da sociedade que vivemos hoje. Se a extensão não souber fazer essa leitura dinâmica, social e política da sociedade, ela acaba sendo inócua e não atinge aquilo que ela deveria atingir como processo transformador. Quando pensamos em extensão, esse é um dos pilares de sustentação. Outro fundamento é pensar no processo, na relação discente-comunidade. A extensão tem que atender à comunidade e, também, tem que ser capaz de trazer subsídios que o aluno ou a aluna consiga perceber esse contexto e produzir conhecimento capaz de formá-lo enquanto profissional seja da área que for. Me parece que esses são os dois grandes fundamentos da extensão em termos da transformação da sociedade.	S
E	Você trouxe a questão de como se constituíram os documentos legais, que historicamente há um percurso e foi um avanço, as próprias conquistas do Forproex e até outros aspectos que você mencionou. Hoje, temos uma regulamentação que é específica. Como é que você compreende esse regulamento nessa última resolução do Cepe? O que você destacaria nesse regulamento? Você considera que esse documento contribui com o processo de curricularização? Você citou que a UEPG precisa, além de documentos próprios por conta da sua realidade e de suas especificidades, o que você destaca para que a curricularização seja desencadeada para que ela de fato avance? (Questão 7)	A

Quadro 18 – Fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para a curricularização na UEPG e compreensões sobre documentos legais

(Continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E2	Um pouco eu havia falado, o documento ele foi um processo construído coletivamente. Primeiro, é importante entender isto, ele não veio deslocado, têm uma comissão, um encaminhamento para todos os setores, dos setores para os cursos, dos cursos regressa com essa comissão, vai para o Cepe. Então há câmaras de estudo, não é um documento que é construído por um único setor, ou um único órgão dentro de uma instituição, mas ele é um documento construído coletivamente. Nele, nós temos elementos que nos fazem cumprir uma regra nacional, que também é uma construção coletiva, que também vem de um processo histórico de grupos, de movimentos, de pressão para entender a extensão como fundamental para as instituições universitárias. Agora, entramos nesse novo processo, que é a fase da implementação, que também não vai ser realizado por um órgão ou outro. Nós começamos de maneira como todos tem que começar; assim, a Proex e a Prograd vão ser envolvidas nesse processo, mas, na verdade, é uma construção coletiva, mas que vai apresentar a especificidade de cada curso, e cada curso terá que pensar de que maneira eu vou realizar a curricularização. Vai ser um grande aprendizado. Sempre se fala que a gente vai aprendendo com acertos e erros, cada curso vai aprender esse novo entendimento sobre a curricularização como algo fundamental para a universidade. Agora é o momento de implementação daquilo que foi colocado, agora estamos vendo como vai ocorrer.	S
E	Quais são, a partir da sua percepção, os fundamentos que podem subsidiar o processo de tomada de decisões para que a curricularização se concretize na universidade, na licenciatura especificamente? (Questão 6)	V
E10	Eu vejo que o Conex, por exemplo, era um momento que a gente teria uma valorização da participação dos acadêmicos no processo. A gente vê muito que os professores que têm projetos de extensão, que o Conex libera os alunos para irem assistir com eles nos dias das apresentações. Então, muitos acadêmicos não conhecem a extensão. Eu acho que tinha que ser fortalecida essa proposta. Eu entendo que, quando a gente fala em curricularização da extensão, isso passa por levar a extensão para dentro da Graduação, não só pra alguns professores que desenvolvem projetos, mas para que todos os professores, para que todos os acadêmicos, tenham esse conhecimento, porque, daí, eles podem até, de repente, questionar os professores ou até motivar os professores a desenvolverem um projeto, porque eles vão perguntar: “Por que a gente não faz essa disciplina, que é um estudo atual, que poderia trazer isso aquilo para uma comunidade próxima da escola ou uma comunidade na minha cidade?”. Então, eu vejo que a extensão ficou muito longe da Graduação. A gente não vê os professores fazendo, parece que os projetos são mera formalidade por conta do TIDE [Tempo Integral e Dedicção Exclusiva] ou por conta que você quer, no ano que vem, ou daqui a algum tempo, você quer pedir TIDE. Então, os professores fazem de maneira sistemática, como pré-requisito para poder ter TIDE, por exemplo, na Universidade e não estão preocupados para que aquilo integre a formação do alunos.	S
E	E você fez menção ali, em algum momento, de “como a gente vai ter recurso para gerenciar tudo isso?”. Na sua percepção, quais são os elementos que você considera que irão compor a formação dos bacharéis, dos licenciandos com a carga horária de dez por cento no currículo voltada à extensão universitária? (Questão suscitada durante o diálogo)	A
E4	Quando a gente discute isso, a gente faz aquelas analogias, principalmente com as licenciaturas. A licenciatura vai lá e faz o seu projeto de extensão na escola; então, o aluno consegue ir até a escola. O meu grande medo pensando no aluno que não tem carro, ou tem e não dirige, como que ele vai pegar um transporte para um destino mais distante? Esse é o meu medo quando eu falo: “Será que vamos ter recursos?”. Recursos não só financeiros, mas pessoal, porque vou precisar de um motorista para levar num ônibus ou em uma van um grupo de alunos, diferentemente de outros cursos que o aluno pode pegar um ônibus circular e se deslocar dentro da cidade. No	A

Quadro 18 – Fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para a curricularização na UEPG e compreensões sobre documentos legais

(Continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
	nosso caso, esse aluno tem que ir para a zona rural, esse é o meu maior medo. Hoje tenho essa noção da necessidade da curricularização, mas tenho medo de como que nós vamos viabilizar isso, ônibus, pessoal para levar, como que isso vai acontecer.	
E	Quais são, na sua percepção, os fundamentos que subsidiaram ou subsidiam o processo de tomada de decisão? Um deles você citou como o diálogo frequente entre Prograd, Proex e diferentes cursos, são no seu entendimento os fundamentos que vem balizando o processos. Você citou também a criação do manual um levantamento de questões que emergem de diferentes cursos. Você considera que há outros fundamentos? (Questão 6)	I
E5	Acredito que seja por meio do diálogo, que nós começamos entre a Prograd e a Proex, agora também estamos em um momento que vamos integrar. Quando comecei até me aprofundar no assunto, eu pensei: “Ah, tava lá a questão das disciplinas – como vai ficar o papel do professor?”, mas falei: “Opa... mas está faltando o papel do aluno”. Mas como vou trazer esse aluno e colocar não somente como uma questão de obrigatoriedade para ele fazer? Pensar no aluno, na questão do ensino – como ele vai aprender e como vai ser oportunizado para ele durante o curso? Eu trago um fundamento que é o compromisso social, não só com alunos e sociedade, mas temos que pensar nos nossos alunos que trabalham, mas não pode se tornar a curricularização, uma dificuldade. Ela tem que se tornar alinhada a nós, de modo que esse aluno que está trabalhando possa ter a curricularização da extensão, pois lembro que, em uma das nossas reuniões, isso foi citado. Temos que voltar a pensar nisso, numa questão que me chamou atenção, pois estávamos trabalhando com professores e com as atividades, porém eu ainda não havia me detido para pensar nesse aluno. Quais são as instruções e quais os compromissos para que esse aluno consiga atuar diretamente com a comunidade? Qual seu papel? Se queremos ele como protagonista da história, então precisamos trazer ele, fazer iniciativas e mostrar para esses alunos qual é o papel da curricularização da extensão.	S
E	No seu ponto de vista, o que vem sustentando o processo de curricularização, quais são os seus pilares?(Questão 6)	V
E7	De forma bem honesta nessa realidade, mesmo com um olhar restrito, pois eu não estava nessa realidade. Se não houvesse o PNE e a Resolução 7, talvez esses passos nunca tivessem sido dados aqui, pois nós não teríamos força para mudar essa cultura aqui dentro da UEPG e colocar os pilares da concepção extensionista na prática, pois existe uma teoria, mas a teoria e a prática não andam de braços dados.	S
E	Qual a sua compreensão, hoje, sobre os documentos de ordem legal? Por que a construção do movimento passa por essas normatizações? Inclusive nosso registro interno que é a Resolução 6, como você compreende esses documentos e o que eles trazem de relevância ou como você os analisa? (Questão 7)	A
E4	Esse último tirou nosso peso da consciência. Estávamos em plena pandemia e deveríamos entregar os primeiros protótipos. Em junho ou julho, houve uma reunião que falou: “não, vai ser em 2023”. Isso deu um alívio. Eu já estava saindo da coordenação, porque ninguém estava entendendo, estávamos inicialmente discutindo a extensão com base numa minuta, e não possuíamos uma instrução. A Resolução 6 ficou pronta no início do ano junto com a pandemia. Trabalhamos com a extensão agora? Ou vê se retorna as atividades de aula ou não? Quando veio essa reunião e disse que seria para 2023, foi um alívio, mas se vem alguém e fala: “É só lá em 2023”, e esqueceu, tanto que, quando eu chamei a reunião do colegiado: “Ah, mas você quer tratar disso já?”. Falei: “Sim! Vamos amadurecer a ideia”. Se não houver encontros mensais de quarenta minutos para discutir isso, em 2023 não teremos nenhuma proposta.	A
E	Você tem algum destaque em relação ao que foi disposto até esse momento na legislação nacional ou na nossa Resolução 2020.6? Tem algum elemento que te chamou atenção e que você acha que pode ser mencionado nesse momento? (Questão 7)	V

Quadro 18 – Fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para a curricularização na UEPG e compreensões sobre documentos legais

(Continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
E8	Nós vamos aprender a curricularizar a extensão, e eu entendo que isso é um processo formativo para nós, professores, não só para o nosso aluno. Começa aqui. Então, como é um percurso novo e que nós vamos começar a desenvolver, eu acho que não dá pra partir do ideal da extensão, tanto é que eu sou favorável que todas essas modalidades — se eu posso chamar assim — possam sim ser incluídas pelos cursos, mas sugeri que se constituísse uma equipe, uma comissão de suporte pedagógico, de acompanhamento pedagógico para os cursos e que houvesse, pelo menos ao longo de quatro anos...que ela estivesse ativa, porque nós vamos fazer uma proposição para um currículo de quatro anos, mas vamos executar ano a ano, porque nós precisaríamos dessa assessoria, como foi a origem da Copelic, assessorando as disciplinas articuladoras.	S
E	Seguindo o seu raciocínio, você conta do movimento no colegiado junto aos professores e com uma instituição escolar, mas, no seu ponto de vista, como você vem identificando, compreendendo e visualizando os fundamentos que subsidiaram o processo de tomada de decisões para que a curricularização se concretize na universidade? Como você identifica os fundamentos? (Questão 6).	A
E11	Acho que, na instituição, precisamos ter um pouco mais de orientação. Saiu uma resolução eu até abri aqui para lembrar um pouco, referente à curricularização da extensão. Não podemos criticar, pois nós temos uma resolução na instituição diferente de outras que não têm nada ainda, mas acho que poderia ser um pouco mais sistematizado. Estamos com muitos debates e discussões, mas está faltando falarmos assim: “Olha, as possibilidades são essas, essas e essas, tentem organizar diante dessas possibilidades”, porque, claro que discutir é importante, mas a curricularização da extensão vem desde 2014.	A
E	Eu deixo a palavra livre, se você tiver mais alguma consideração sobre o objeto de estudo, os conceitos que você trouxe são riquíssimos, tenha a certeza que você me fez refletir sobre muitas questões aqui na nossa conversa, e olho para a minha tese e consigo então pensar e sistematizar algumas questões que você traz em relação à curricularização. (Questão suscitada durante a entrevista).	S
E11	Coloquei a maior parte das coisas que eu penso, só diria assim: Que a universidade tem tanta riqueza de profissionais, sejam professores, agentes universitários, alunos, acho que esse processo de curricularização da extensão vai trazer esse movimento de criatividade também, das formas de atuar, das formas de se relacionar com a comunidade mesmo em cursos que não tem essa perspectiva da extensão tão forte. Algumas áreas, quando iniciou essa discussão, diziam: “Mas o que a gente vai fazer na extensão?”. Ainda há a concepção da extensão como algo que você vai levar até a comunidade e não como algo que você vai também aprender e trazer... acho uma possibilidade muito boa para a universidade. Acho que o que falta, talvez, é abrimos mais essa relação com a própria Graduação. Eu fico muito frustrada sempre, porque, mesmo que nós discutamos currículos e formas alternativas de organização curricular, os limites que a gente acaba fixando pela própria organização do tempo, nos departamentos e na política docente... entre outras coisas que nos fazem ter um currículo tão disciplinar, linear, que, talvez, a curricularização da extensão seja o movimento para mexer com isso também. Acho que seria um possibilidade, que não seja exclusivamente dessa vontade. Ela depende dos encargos administrativos que a gente tem, mas acho que a curricularização da extensão poderia nos trazer essa perspectiva que o trabalho com projetos, por linhas temáticas e não tanto por disciplina. Quando falo da disciplina de extensão, me incomodo muito por isso, pois acho que deveríamos romper com a ideia de disciplina de algumas coisas e não tanto manter essa ideia de disciplina. Eu sei que isso é difícil. Quando penso na reformulação curricular, a gente discutindo isso, mas lembro tão bem que, quando foi criado o curso de Artes Visuais e Música, a proposta de organização curricular rompia com a proposta das disciplinas. O próprio curso normal superior que atuamos nos anos dois mil, que tinha uma perspectiva não disciplinar, que, no final das contas, mudou, mudou e se tornou disciplinar. O quanto é difícil romper com isso, não só	S

Quadro 18 – Fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para a curricularização na UEPG e compreensões sobre documentos legais

(Continuação)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
	das intencionalidades dos professores, mas o sentido que, de repente: “Ah, mas como assim, tem uma, duas ou três pessoas naquele eixo, mas quem é o dono daquele eixo/disciplina? Quem é que vai contar a carga horária?”. E tudo isso acaba fazendo com que a gente volte para o processo disciplinar. Nós temos tantos estudos sobre trabalho com projetos, metodologia da problematização etc., acho que a curricularização da extensão tem que se abrir para essas possibilidades, sabe? Acho que seria meio que um sonho de verão, mas quem sabe!	
E	O que vem subsidiando o processo de curricularização da extensão na UEPG? Você trouxe alguns aspectos como pensar, por exemplo, na disciplinarização, no tripé ensino, pesquisa e extensão. No seu ponto de vista, esses são fundamentos que vêm subsidiando o processo de tomada de decisões ou não no seu curso? Pensar nas disciplinas nessa relação entre elas, no fato de analisar os projetos que já existem, o que vem sustentando essa discussão e as contribuições para que vocês possam fazer esse desenho no processo de curricularização? (Questão 6)	A
E13	Fazendo as discussões agora, vamos voltar nelas, pensamos exatamente nisso, nessa equiparação do ensino, pesquisa e extensão e como fazer para relacionar eles dentro do processo de ensino de uma maneira retroalimentar, que um vai alimentando o outro e dando resultados, mas que sempre vão se alimentando. Nós pensamos nessa questão, como eu falei, pensamos o início, e vamos tentar trabalhar algumas disciplinas para formalmente ter esses dez por cento, a formalização da curricularização. Mas, e agora, como desenvolver tudo isso? Até então não havia uma normativa da UEPG sobre a acreditação – em 2019, se não me engano. Então, acredito que, agora, se encaminha mais para definir o como, mas ainda, como nós mencionamos, é um mistério para todos nós.	A
E	Quais são os fundamentos que você percebe que poderiam subsidiar o processo de tomada de decisões para a curricularizar a extensão? Você já disse que, talvez, possa ser verticalizado, possa não ter a abrangência para todos, pode haver uma segregação. O que você pensa, o que poderia subsidiar esse processo? O que seria essencial, fundamental para pensar como essa curricularização aconteceria? (Questão 6)	S
E16	Eu pensei: “Eu não tenho uma resposta para isso”. Eu vi o documento, a nossa conversa ajudou, mas eu acho que independentemente da escolha feita, ela tem que estar muito clara no papel, antes da gente pensar a prática, a questão legal. A partir disso, a gente pode pensar o que tem que ter na diretriz disso para fazer dar certo, qual elemento que não pode faltar? Eu acho que um dos pontos chave seria a relação teoria e prática. Eu acho que teria que ter uma necessidade de compreensão teórica da extensão e uma obrigatoriedade da prática. As coisas da educação são etapas, a gente está correndo com a curricularização porque o PNE mandou, vai sair. Então, eu vejo que não vai agradar a todos, mas eu acho que tem que ser algo por mais rigoroso que seja, você tem que atribuir funções, determinar exatamente o processo de quem daria essa aula, ementa, quanto por cento de teoria e de prática para minimizar ao máximo, o fracasso.	S
E	Você fez menção aos documentos legais, o que você destacaria e compreendeu que está no documento e que pode contribuir com as discussões e no processo de tomada de decisões sobre a curricularização? (Questão 7)	A
E 13	O que eu tenho acompanhado que, devido ao PNE, até 2024, eles têm que fazer a curricularização da extensão. E, aí, agora, temos esse documento da UEPG, tanto que ele comenta ali da Resolução nº 06/2021 que fica aprovado o regulamento da curricularização da extensão na UEPG. Já fizemos a leitura na Copelic da documentação, ela traz a concepção da extensão universitária, todos os envolvidos têm que ter o conhecimento de concepção, o que é a concepção da extensão, e, depois, traz algumas diretrizes dessa curricularização e da acreditação de como seria feito. Mas ainda está de um forma muito ampla, não está bem definido e criteriosa, mas está começando a ser moldado. No meu ponto de vista, ainda está muito aberta, temos que ter mais diretrizes específicas para conseguir fazer essa curricularização nos cursos. Acredito que todo mundo está bem perdido ainda, talvez agora tenha mais	S

Quadro 18 – Fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para a curricularização na UEPG e compreensões sobre documentos legais

(Conclusão)

Entrevistadora/ Entrevistado	Atos de fala	PV
	clareza quanto ao como, que teria que iniciar, tendo acreditação. Se não há como controlar, dentro disso, acho que tem que estabelecer mais claramente como que deve ser feito. Não consigo ainda contribuir com isso, ainda preciso de mais definições específicas dentro dessa Resolução.	
E	Tem mais uma questão que eu gostaria de propor, você teve acesso aos dois documentos: a Resolução nacional e a Resolução da UEPG. Você teria algum destaque, alguma questão que você considera muito produtora, para comentar se essas resoluções trouxeram algo inovador? Você destacaria algum aspecto que pode contribuir com o processo no que se refere à questão de a extensão compor o currículo da Graduação e da Pós-Graduação? (Questão 7)	A
E14	Para mim, o que mais se destacou foi o fato de ser um assunto novo, que eu não conhecia. Como eu não pensei nisso antes? O que destacou para mim foram aqueles dez por cento, sabe? Não é pouco, é bastante. Eu fiquei entusiasmada de ver aquilo, dessa possibilidade que uma legislação dá.	A
E	Sob o teu ponto de vista, quais são os fundamentos que subsidiam um processo de tomada de decisões que, hoje, a Universidade vem discutindo, a curricularização, para que, de fato, ela venha a compor os cursos de Graduação? E, junto a isso, eu pergunto: Quando você estava no Mestrado, na sua experiência mais recente, nas próprias atividades do projeto que o professor coordena, em algum momento você participou de discussões sobre a curricularização, já apresentou suas contribuições sobre ela?	A
E17	Não. Enquanto aluna da Graduação, eu não tinha noção do que seriam essas atividades de extensão, essa curricularização. Entendia assim: tinha PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica], o PIBID que ofereciam para nós, mas nunca o que é, para que serve, qual a importância, não, nunca foi falado. Eu acredito que isso é uma falha, porque se o aluno não conhece, como que ele vai participar efetivamente? Eu acho que tem que ser mais divulgado, precisa ser mais falado, trazer essas questões para os graduandos. Eu fui entender o que seria a extensão no final da Graduação, quando tive oportunidade de participar do grupo de extensão. Então, entendi melhor como funcionava, mas foi porque eu fui buscar, foi porque fui tentar entender o que seria, mas não que na Graduação eu tivesse, realmente houve falha nessa parte. Em relação aos fundamentos, que subsidiam a questão desse processo de decisão, quem decide, quem não decide, a Universidade tem vários segmentos, tem o administrativo, o pedagógico, enfim, vários setores e tem a questão dos alunos. A força maior, hoje, sabemos que está na Reitoria, nas camadas que estão nas secretarias que trabalham mais com essa questão, mas acredito que, quando os próprios alunos se juntam para que haja uma intervenção, para que haja mudança, é bem favorável para que aconteça, acho que é essencial, nessas decisões, os alunos se fazerem presentes, nos debates, argumentar, criticar, participar mesmo. Hoje, ainda é muito pouca a participação dos alunos, nos próprios meios, nas próprias decisões de escolhas de currículo, de disciplina. Quando são montadas as disciplinas que vão compor um curso, os alunos ainda estão distantes disso, e eles precisariam estar presentes para colocar o ponto de vista. Eu acredito que se fazer presente, participar, construir junto essas ações, essas intervenções e até os representantes discentes. No Mestrado, nos programas, temos os representantes discentes que representam, que trazem, fazem essa mediação de propostas entre alunos, professores, equipe gestora, coordenadores, tem que haver muita comunicação, sempre presente. “Eu quero isso”, especificar os benefícios, argumentar o porquê é bom e necessário, não adianta falar: “Nós queremos assim”, tem que saber o porquê daquilo, o porquê é necessário.	A

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa.

Neste momento da análise dos dados, a categoria “a legislação, as relações entre universidade e sociedade, a indissociabilidade entre os elementos do tripé universitário, a

relação teoria e prática na formação e as reflexões sobre currículo podem fundamentar o processo de curricularização da extensão na UEPG” foi frequentemente mencionada pelos participantes da pesquisa. Embora os aspectos contemplados nessa categoria já tenham sido mencionados nos grupos anteriores de questões, nas reflexões e nos questionamentos que apresentamos, pretendemos contemplar compreensões que ainda se fazem necessárias, articuladas ao objeto de estudo da tese: o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.

Mediante as falas e as argumentações dos participantes no decorrer da entrevista, há o entendimento de que os documentos e seus conteúdos não foram impostos e, também, não houve a mera transposição das determinações legais para as matrizes curriculares dos cursos, mas mobilizou as Pró-Reitorias, os Conselhos, os Colegiados e as Unidades Departamentais para o diálogo sobre a extensão na UEPG e sua inserção no currículo (E1, E4, E7, E8 e E13).

Nas compreensões e nas proposições que os entrevistados apresentam, não houve a transferência automática do percentual de 10% de práticas extensionistas nos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação. Esse aspecto nos aproxima da compreensão de que: “Mais do que um projeto genérico de curricularização, é preciso (re) pensar a singularidade de cada projeto pedagógico e a proposta política com a qual nos comprometemos” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 12).

Sem a mera transferência do dispositivo legal nos PPCs, embora nas falas a legislação é considerada como uma diretriz, os documentos internos da UEPG – a Resolução Cepe Nº 2020.6 e o caderno intitulado *Curricularização da extensão dos cursos de Graduação da UEPG: apontamentos e orientações* – foram elaborados com a participação da comunidade interna da UEPG, a partir da criação de uma comissão. Dentre os membros da comissão, a Prae⁶³, a Prograd e a Copelic aproximam-se das questões relativas aos licenciandos, aos colegiados de cursos e aos núcleos docentes estruturantes.

⁶³ Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis: “Com a necessidade de ampliação dos projetos e ações voltadas ao desenvolvimento do corpo discente, contexto de reflexão inerente as diversidades em seus aspectos de gênero, étnicos, raciais e habilidades especiais, cria-se a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) (Resolução Univ. nº 33 de 13 de dezembro de 2018), órgão diretamente vinculado à Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que fundamenta suas atividades na integração e qualidade de vida da comunidade discente. Nessa perspectiva, a estrutura organizacional mantém construção permanente, planejamentos, projetos, programas e execução das atividades articuladas as demais Pró-Reitorias e secretarias institucionais, assim como, parcerias externas, visando zelar pela equidade de direitos da comunidade estudantil universitária”. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prae/#historia>. Acesso em: 17 nov. 2021.

Sobre os documentos legais, E1 argumenta que as decisões sobre a curricularização serão dos colegiados, cabendo à UEPG e aos cursos construir o desenho desse processo, considerando o que é possível realizar. Nas falas de E2 e E5, há o entendimento de que as definições e as decisões sobre a curricularização da extensão serão feitas pelos colegiados dos cursos, que, mesmo sendo um percurso novo, não há indicativos nas entrevistas de que as Pró-Reitorias pretendem determinar os caminhos e os percursos a serem assumidos pelos diferentes cursos na UEPG.

Em seus posicionamentos, E8, E10, E11, E12 e E13 afirmaram que as normatizações, as orientações do MEC e da UEPG não contemplam todos os aspectos que vêm sendo suscitados no diálogo dos colegiados de cursos e dos núcleos docentes estruturantes. Em virtude das problematizações que surgem nessas discussões, os participantes mencionaram que são necessários novos documentos, constituição de comissões que orientem as definições sobre a curricularização, especialmente no que diz respeito a como curricularizar.

É possível identificarmos, nesse posicionamento, que há uma lacuna, um distanciamento entre o disposto na legislação sobre a curricularização e as questões e as problematizações que emergem do contexto de cada curso de Graduação. Os textos legais resultam de disputas, de acordos e de consensos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares de produção concorrem com o objetivo de controlar a representação política, visto que “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas carregam limitações materiais e possibilidades” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Dentre as falas dos participantes, E17 argumenta que os fundamentos sobre a curricularização da extensão são definidos na Reitoria, nos órgãos e nos departamentos que discutem sobre essa questão. Entretanto, ele ressalta que os acadêmicos precisam participar desse processo debatendo, criticando e sendo propositivos nas decisões. Ainda, sobre a participação da comunidade interna e externa da UEPG no processo de curricularização da extensão, E14 e E16 tiveram acesso aos documentos legais em virtude de seu aceite para contribuir com esta pesquisa, indicando que é algo novo, que não haviam refletido sobre a extensão no currículo dos cursos de Graduação.

Há, dentre os participantes, a preocupação com os licenciandos em relação a sua participação nas práticas extensionistas quando a extensão integrar o currículo, pois os estudantes são trabalhadores e não dispõem de tempo além do horário do curso. Além disso, mencionam o desconhecimento sobre a extensão na UEPG e a participação dos licenciandos nos diálogos e nas definições sobre a curricularização (E5 e 37).

Os aspectos mencionados pelos entrevistados e suas inquietações podem estar associados ao fato de que a extensão deixa de ser um apêndice na formação dos profissionais.

A partir do momento em que passa a compor os PPCs dos cursos de Graduação, requer dos profissionais, dos colegiados, dos núcleos docentes estruturantes, da comunidade interna e externa a clareza sobre sua concepção, sua finalidade e suas propostas, as quais serão materializadas na formação dos futuros profissionais.

Ao analisarmos os excertos das falas dos participantes da entrevista, há, notadamente, proposições e argumentações sobre as concepções que assumem e, também, interpretações sobre os documentos legais. Os entrevistados colocaram-se na direção inversa à imposição da legislação, que impossibilita a reflexão sobre o processo de curricularização, pois:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas, de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles, o novo pronunciar. (FREIRE, 1987a, p. 7).

Ainda, dentre os fundamentos que subsidiam ou subsidiaram o processo de curricularização da extensão, E3 argumentou sobre a necessidade da produção do conhecimento coletivamente, baseada no diálogo e na criticidade e, também, sobre a relação entre estudante e comunidade, a extensão atendendo à comunidade e subsidiando os graduandos sobre o contexto para que possa produzir conhecimentos. Sobre essa argumentação, aproximamo-nos da compreensão freireana de que

[...] histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1987b, p. 15).

Nas argumentações de E3, está explícita a compreensão de que a universidade contribui na formação dos acadêmicos em uma perspectiva coletiva, e a aproximação com a comunidade, com suas práticas e seus saberes compõe essa formação. Esses são aspectos que se contrapõem à corrosão da profissão docente que é provocada pelas políticas que atacam as universidades e a formação de professores (NÓVOA, 2019).

É necessário que a universidade se contraponha aos interesses mercantilistas que reconhecem na educação um mercado que está em permanente expansão, visto que a “[...] implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 17).

Ainda, ao dialogarem sobre as Questões 6 e 7 do roteiro de entrevistas, os participantes retomaram as modalidades de extensão. Para E8, essas modalidades podem balizar o processo

de curricularização, o qual se constitui em momento de aprendizagem para os docentes. Sobre as modalidades extensionistas, estas foram definidas na Resolução N° 7/2018 (BRASIL, 2018b) e, também, no documento da UEPG, Resolução Cepe N° 2020.6 (UEPG, 2020), que, tradicionalmente, se desenvolvem nas universidades por meio de programas, de projetos, de cursos e de eventos. Sobre as modalidades, Deus (2020) ressalta que seu desenvolvimento se dá entre conflitos internos e muitas incompreensões externas, em relação aos objetivos, às teorias, aos procedimentos metodológicos e aos seus participantes.

Em relação às modalidades extensionistas, considerando que historicamente a extensão universitária se desenvolveu como atividade não integrada ao currículo, apresentamos os seguintes questionamentos:

- Qual é a concepção de extensão que fundamenta as propostas para a curricularização das práticas extensionistas?
- Há uma articulação entre as propostas, as modalidades de ensino e a função social da universidade?
- As propostas para a curricularização contemplam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?
- As universidades dispõem de aporte financeiro para o desenvolvimento das propostas para a curricularização?
- Quais são as relações estabelecidas entre as propostas e a comunidade?

Sobre as questões suscitadas, é necessária a reflexão de que a institucionalização de uma extensão verdadeiramente acadêmica exige, naturalmente, uma intensa articulação interna e externa às universidades, tanto na formulação de uma política pedagógica – em que, de fato, a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa se materializem –, quanto na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão (DEUS, 2020; JEZINE, 2004).

Mediante os questionamentos que apresentamos, as compreensões de Deus (2020) e de Jezine (2004), sobre a proposição de uma política pedagógica, na fala de E13, há uma reflexão sobre a equiparação entre ensino, pesquisa e extensão, que podem alimentar um ao outro, sendo um dos fundamentos para a discussão sobre a curricularização.

Um aspecto expresso na fala de E10 é o fato de que muitos licenciandos não conhecem a extensão e que o evento já existente, o Conex, pode ser um espaço de discussão sobre a curricularização, propiciando a aproximação entre os acadêmicos e os professores da extensão universitária, pois ainda é latente a ideia de que, em muitas situações, o professor apenas

mantém uma proposta extensionista que está vinculada ao seu regime de trabalho, garantindo a condição de dedicação exclusiva na instituição. Nessa perspectiva, há, na argumentação de E10, o entendimento de que a universidade já tem um espaço de discussão para o processo de curricularização, porém ainda restrito a um grupo de extensionistas e de professores, que há necessidade da participação de todos no Conex, sendo possível, então, a ampla discussão sobre a inserção da extensão no currículo dos cursos de licenciaturas. Essa compreensão se aproxima da afirmação freireana de que o sujeito pensante

[...] não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, 1987a, p. 45).

Em relação às propostas extensionistas desenvolvidas pelos professores, E10 chama atenção para o fato de que estas podem vincular-se ao regime de trabalho docente. Essa reflexão nos aproxima das concepções e das finalidades da extensão acerca da formação docente e de seus contributos para a sociedade. Nesse sentido, há um distanciamento das diretrizes da extensão universitária em detrimento da proposição e do desenvolvimento de práticas extensionistas em função da manutenção do regime de trabalho docente, tendo em vista que:

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o 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, 2012a, p. 20).

Entretanto, as propostas extensionistas não se materializam sem a devida destinação de aportes financeiros. Em suas argumentações, E4 traz questionamentos sobre o financiamento, pois, a partir da curricularização, descortina-se um novo cenário que envolve a participação de todos os estudantes e, também, se amplia o trabalho dos professores nas propostas extensionistas. A participante argumenta sobre a necessidade de aportes financeiros, uma concepção de currículo e uma estrutura curricular que permita aos licenciandos e aos professores espaço-tempo para o desenvolvimento de práticas extensionistas.

Sobre essas questões, adentramos as políticas de extensão universitária e a formação de professores, tendo em vista que as proposições acerca dos recursos financeiros e das definições na política docente estão dispostas nos documentos legais, porém não se materializaram. Em relação ao financiamento, consideramos que o

[...] fortalecimento da Extensão Universitária depende também de mudanças em seu processo de financiamento, de forma a garantir não apenas o necessário aumento quantitativo dos recursos, mas também maior estabilidade, solidez e transparência destes, assim como sua focalização em áreas prioritárias. A estabilidade, solidez e transparência do financiamento são logradas principalmente pela garantia de recursos públicos, tanto da União, estados e municípios quanto das próprias Universidades, desde que alocados por meio de procedimentos publicizados e compreensíveis ao cidadão comum. É importante também que essa alocação seja feita de forma integrada, priorizando-se o financiamento de projetos e programas, de forma a superar a fragmentação e o caráter eventual do financiamento, maximizando-se, assim, sua utilização. (FORPROEX, 2012a, p. 29).

Não basta ampliar os recursos financeiros, mas garantir que o poder público destine verbas para a extensão universitária. Na análise de Santos (2011), a crise institucional das universidades, especialmente nos últimos 30 anos, fora provocada ou, ainda, induzida pelo fato de que, nas políticas públicas, se perdeu a prioridade do bem público universitário pela própria descapitalização das IES públicas.

Nos posicionamentos de E7 e E16, há o entendimento de que o processo de curricularização pode potencializar a reflexão sobre a dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, pode ser considerado como um de seus fundamentos, seja no que diz respeito à extensão universitária e, também, ao currículo dos cursos de Graduação.

Ao analisarmos essas falas a partir do disposto nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores – Resolução Nº 2/2019 (BRASIL, 2019a) –, que têm como fundamento a abordagem do currículo por competências, uma formação instrumental para a docência, com enfoque no saber fazer e não na relação teórico-prática, tampouco na concepção da teoria como expressão da prática, defrontamo-nos com uma realidade desafiadora, pois:

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente. (SILVA, M. R., 2019, p. 333).

Em suas falas, E7 e E16 trazem a questão das discussões sobre a dicotomia e o distanciamento entre teoria e prática, não no sentido preconizado pela Resolução Nº 2/2019, mas suscitam as compreensões sobre a formação docente e a extensão universitária no movimento de reflexão e ação. Segundo Freire (1987b, p. 22): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática”.

Há uma aproximação entre Freire e Habermas nas discussões sobre a relação teoria e prática, quando, na teoria habermasiana, há o entendimento de que a relação que se estabelece

entre teoria e prática não se reduz nem ao exercício da função cognitiva, nem da técnica. Essa relação envolve a reconstrução de teorias e de práticas pela participação dos atores sociais na elaboração de um processo concreto, teórico e prático que considere suas vivências reais (HABERMAS, 1987; MÜHL, 2021). São os atores sociais que, em diálogo, problematizam, conhecem e vivenciam as questões concretas da realidade e, no processo de reflexão e de ação, não só compreendem o real, mas agem, transformam as situações desafiadoras, contribuindo para a emancipação desses atores e, também, para um projeto de sociedade mais democrático.

Em sua fala, E11 traz um argumento sobre a realidade vivenciada em relação ao currículo, expressando que há prevalência da concepção tradicional, com disciplinas estanques; além disso, a mudança em suas concepções esbarra na política docente, nos encargos administrativos e na relação espaço-tempo. A participante da entrevista considera, ainda, que é necessário refletir e dialogar sobre concepções de currículo que rompam com a linearidade das disciplinas, sendo possível considerar a concepção de currículo como um dos fundamentos para o processo de curricularização da extensão. Nesse sentido, são pertinentes as palavras de Sacristán (2000, p. 15): “Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata a margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”.

Considerando os vínculos estabelecidos pelos entrevistados entre realidade e conteúdo da legislação, é possível aproximarmos-nos da concepção freireana de que a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto do agir dos homens, portanto não se transforma por acaso (FREIRE, 1987a). Nesse viés, os participantes argumentaram que a relação dialógica pode contribuir para que a instituição aprenda sobre a extensão universitária, fazendo não só o desenho da UEPG sobre a extensão, mas de cada curso de Graduação (E1).

Em suas argumentações, E1, E2, E5, E8, E12 e E13 mencionam que a relação dialógica entre profissionais e licenciandos e o momento vivido no processo de curricularização podem contribuir para a aprendizagem sobre a extensão universitária, bem como para a definição de como as práticas extensionistas passarão a compor o currículo dos cursos de Graduação. Ao analisarmos as falas desses entrevistados, podemos observar que a interação dialógica é um dos fundamentos para a curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.

No processo de aprendizagem sobre a extensão, por meio do exercício argumentativo, os participantes da ação comunicativa superam a subjetividade inicial dos pontos de vista que têm para chegar à objetividade do mundo, em outras palavras, a pretensão de validade generalizável, o consenso entre todos (HABERMAS, 2012a). Nesse sentido, os atos de fala dos participantes são considerados como meios para que seja possível atingir o entendimento e, se houver uma subdivisão do fim geral do entendimento em fins subalternos, para que o ouvinte

compreenda o significado expresso pela fala é necessário que ele compreenda o significado expresso pela fala, reconhecendo que o que foi dito é verdadeiro, principalmente quando os atos de fala são meras descrições. Se os participantes pretendem chegar ao entendimento de maneira casual, não serão preenchidos nem o fim geral, nem os subalternos, sendo necessário que o ouvinte reconheça uma das pretensões de validade expressas pelo outro participante (HABERMAS, 1990).

No que diz respeito às pretensões, identificamos que os participantes da pesquisa contemplaram as quatro pretensões sem a prevalência das pretensões de verdade e de acerto conforme fora vivenciado nas duas primeiras questões. Esse aspecto denota que, no decorrer das situações de fala, entrevistadora e entrevistados ampliaram seus atos de fala, promovendo a ampliação do diálogo e o entendimento mútuo.

Perpassam pela fala dos participantes as questões sobre a universidade, as relações estabelecidas entre e com a comunidade interna, sendo pertinente considerar que a instituição tem sua especificidade justamente no que diz respeito a sua contribuição para o conjunto da sociedade. Para além das relações internas a serem consolidadas e/ou construídas na universidade, há de refletirmos sobre as relações entre elas e a Educação Básica para a formação docente, considerando o compromisso da instituição com a escola pública. Esse compromisso envolve a valorização da formação inicial articulada a programas de formação continuada e à necessária reestruturação dos cursos de licenciaturas, com vistas a garantir a integração curricular entre formação profissional e acadêmica (SANTOS, 2011). Esse princípio apresentado pelo autor propicia-nos a interlocução entre a formação de professores e a extensão universitária, aproximando universidade e educação pública, formal e não formal, viabilizando o diálogo entre comunidade interna e externa e IES.

Nessa perspectiva, é profícua a proposição de Nóvoa (2019) sobre a existência das universidades como uma casa comum da formação e da profissão, um espaço de encontro entre aqueles que se dedicam à formação docente, um lugar em que pode ser possível a articulação entre a universidade e a sociedade, o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes advindos dos diferentes sujeitos da comunidade.

Na leitura, na análise e na interpretação das entrevistas, com o olhar voltado para o objetivo da tese – desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na UEPG, a partir dos fundamentos produzidos na instituição, os quais sustentam a concepção de extensão universitária, as falas dos participantes propiciaram reflexões sobre a curricularização para além das questões legais e prescritivas.

Os dados revelaram avanços, entraves e desafios já vivenciados pelos participantes da pesquisa, em relação à curricularização da extensão, mas também sobre as questões que emergem das discussões que já se desenvolveram. Dentre as questões, os participantes trouxeram, para o diálogo, as compreensões sobre universidade e seu compromisso social, os currículos e os projetos pedagógicos de cursos, as limitações de espaço-tempo para que o diálogo se instaure entre todos – comunidade interna e externa – para que seja possível a inserção da extensão nos PPCs do cursos de Graduação.

Outrossim, quando se referem aos fundamentos, os participantes trouxeram a interação dialógica, o diálogo que pode fomentar as discussões, as definições, e a legislação que pode balizar os encaminhamentos, orientando e estabelecendo diretrizes que venham a contribuir para as reflexões sobre por quê, para quê e como curricularizar a extensão.

No próximo capítulo, tecemos nossas considerações acerca do objeto de estudo da tese, o caminho trilhado na pesquisa, de modo a ampliar as reflexões e as compreensões, considerando os fundamentos teóricos e a análise dos dados da entrevista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade (1997, p. 87)

O desenvolvimento desta pesquisa foi marcado constantemente pela busca da palavra, pois, para que os homens assumam responsabilmente sua missão, é preciso que aprendam a dizer a palavra, visto que, “[...] com ela, se constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-a” (FREIRE, 1987a, p. 10).

Compreendemos que o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) não se faz a partir da mera transposição dos dispositivos legais para os projetos pedagógicos dos cursos, pelo fato de que se faz para e com os diferentes atores sociais que, ao se comunicarem, expressam concepções, proposições que não se fazem alheadas da realidade, do mundo da vida.

Reconhecemos, então, que nosso “[...] saber compõe-se de proposições ou juízos, as unidades elementares que podem ser verdadeiras ou falsas, por causa de sua estrutura proposicional, o saber é, por sua natureza, linguístico” (HABERMAS, 2004, p. 104). No desenvolvimento desta pesquisa, primamos, portanto, pela relação sujeito-objeto-sujeito, com vistas a desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na UEPG a partir dos fundamentos produzidos na instituição, os quais sustentam a concepção de extensão universitária, objetivo desta tese.

No percurso investigativo, a reflexão sobre os argumentos e os atos de fala dos participantes da pesquisa, a análise documental sustentada pelos fundamentos da teoria da ação dialógica freireana e a ação comunicativa habermasiana propiciaram o entendimento de que historicamente as concepções e as diretrizes da extensão universitária, as aceções sobre formação docente e as compreensões acerca da universidade objetivam projetos de formação profissional distintos e antagônicos.

Temos, dentre os documentos produzidos e definidos pelos órgãos governamentais, proposições que se coadunam com um projeto de sociedade em que a cultura do individualismo e do aligeiramento da formação prevalecem, por meio da oferta de conhecimento técnico especializado. O Parecer CNE/CP Nº 22, de 7 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019b), dispõe sobre a profissionalidade como compromisso moral e ético dos professores com os estudantes, com os próprios pares e com a comunidade, no sentido de que a profissão seria o organizador moral das relações sociais, que se relaciona “[...] a uma profissionalidade em que o sujeito se posiciona de forma acrítica e harmoniosa frente a um ideal de serviço que pouco receberia influência das diversas relações sociais e econômicas” (SILVA; CRUZ, 2021, p. 4).

É sob a égide da Resolução Nº 2/2019 (BRASIL, 2019a) que se desenvolve, na UEPG, o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas. Nesse sentido, o indicativo de ordem legal representa um retrocesso, pois opõe-se ao disposto na Resolução Nº 2/2015 (BRASIL, 2015b), que preconiza um projeto de formação que seja construído por meio da articulação entre as IES e a Educação Básica, aspecto que já sinaliza a possibilidade de diálogo entre os atores sociais, considerando que a realidade concreta destes dão vida ao currículo.

Consideramos que as concepções e os delineamentos expressos na Resolução Nº 2/2019 (BRASIL, 2019a) se constituem em um desafio para o processo de curricularização da extensão, pois se encaminha no sentido de racionalizar o mundo da vida, é um condicionante que preconiza a formação em seu caráter instrumental, que impede a comunicação livre entre os atores sociais. O sistema econômico assume a liderança da sociedade, primando pela formação de profissionais que sejam executores de tarefas previamente definidas por atores externos que estão em outras realidades e não primam pela formação reflexiva e humana (HABERMAS, 2012b).

Outrossim, nesta pesquisa, fica evidente que as concepções de extensão universitária e de universidade vêm superando as compreensões de cunho assistencialista para as práticas extensionistas e o entendimento de que a IES não apenas oferece cursos de formação para a comunidade, mas precisa estabelecer a comunicação participativa entre todos os atores sociais, os quais, mesmo que tenham níveis distintos de função, de responsabilidade, possam, em colaboração, refletir sobre as questões sociais e as relações de poder que se estabelecem entre esses atores (FREIRE, 1987a; HABERMAS, 2012a).

Ao refletirmos sobre o disposto nos documentos do Governo Federal, das associações – como do FORPROEX (2006, 2012a) –, da UEPG (2009a, 2009b, 2013a, 2018, 2020), nas argumentações dos participantes e dos referenciais sobre a extensão universitária e a formação docente, observamos que prevaleceram os seguintes aspectos: a) concepção de extensão

acadêmica, crítica e prestadora de serviços; b) indissociabilidade entre os elementos do tripé universitário, que é uma proposição entre os entrevistados, nos documentos e nos referenciais; entretanto, ainda não se materializou e esbarra na concepção de currículo tradicional, disciplinar e, também, na ênfase das práticas de ensino e de pesquisa na formação inicial; c) definição de orçamento dos órgãos públicos para as práticas extensionistas, porém não há uma política pública que consolide o financiamento para a extensão universitária; d) participação, envolvimento e compromisso de docentes e de profissionais de diferentes órgãos da instituição com vistas à curricularização da extensão e à sua materialização que requerem o aprimoramento das definições na política docente, primando pela relação equânime entre ensino, pesquisa e extensão na prática docente; e) criação/ampliação de espaços de diálogo sobre o processo de curricularização nas instituições e, também, entre as universidades, MEC, fóruns e associações que dialogam e desenvolvem pesquisas sobre a formação de professores; f) ao compor o currículo dos cursos de Graduação, todos os licenciandos terão a possibilidade de desenvolver propostas extensionistas na e com a comunidade, uma formação que se dá pela práxis, valorizando o diálogo, a reflexão colada à realidade, contribuindo para a autonomia dos atores sociais.

Em relação aos aspectos apresentados, especialmente no que diz respeito aos desafios e às limitações em relação ao processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG, as análises das falas dos participantes da pesquisa, dos documentos e dos referenciais permitem-nos entender que a inserção das práticas extensionistas no projetos pedagógicos dos cursos de Graduação exige o movimento de reflexão e de ação, tendo em vista que: “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, não se transforma por acaso” (FREIRE, 1987a, p. 19).

Por não se transformar por acaso, as proposições sobre a curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG requerem: a análise das propostas em desenvolvimento, considerando as concepções de universidade, de extensão e de formação, assumidas e expressas nas propostas extensionistas, e seus resultados na formação docente e na comunidade; o diálogo sobre os projetos pedagógicos dos cursos vigentes nas licenciaturas, envolvendo professores e licenciandos, de modo a analisar se as relações entre ensino, pesquisa e extensão compõem a formação acadêmica; os recursos financeiros alocados para a extensão universitária antes de sua curricularização e a projeção de orçamento para as práticas extensionistas a partir da inserção da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação.

Defendemos, então, a tese de que o processo de curricularização da extensão pode contribuir para a reflexão coletiva sobre as concepções de extensão universitária, de currículo,

de universidade e de conseqüente mudança na estrutura curricular, rompendo com as padronizações e a linearidade na matriz curricular. Por conseguinte, defendemos, ainda, que o ato de refletir coletivamente sobre a curricularização e a formação docente nas licenciaturas pode fomentar as transformações nas relações entre ensino, pesquisa e extensão, em um movimento dialogal, que implica a compreensão de que os elementos da tríade compõem um conjunto e, entre si, promovem a formação dos licenciandos sem sobreposições, mas em um processo em que as inter-relações se fazem no diálogo, na ação.

Nossa defesa faz-se no sentido de que, ao assumirmos uma concepção de educação progressista, crítica e emancipatória, nos contrapomos às concepções de currículo e de práticas curriculares nas quais isoladamente os licenciandos dialogam com o objeto de conhecimento, aprendem conceitos e concepções sobre a prática pedagógica, desconexos da realidade, tendo em vista que: “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 1987b, p. 22).

É pensar criticamente a prática pedagógica, que se opõe e se distancia da memorização mecânica dos saberes necessários à docência, em um currículo que privilegie as condições para que os futuros professores, em uma relação dialógica com seus docentes e com as instituições formais ou não formais, ensaiem a experiência de se assumirem como seres históricos e sociais que pensam, transformam e criam. Em outras palavras, uma formação inicial que propicie aos futuros professores refletirem que toda e qualquer realidade é uma construção humana, mas que sendo determinada por diferentes necessidades e potencialidades que foram historicamente instituídas, que não são imutáveis, mas, ao serem direcionadas por novos objetivos definidos pelos atores sociais, podem se transformar (HABERMAS, 1982, 2012a).

Defendemos, portanto, a tese de que, apesar das práticas curriculares disciplinarizadas, dos constantes enfrentamentos das universidades públicas em relação à sua função social, da forte pressão para que estas sejam organizações que se definem por práticas sociais determinadas por sua instrumentalidade, voltada aos interesses e aos objetivos individuais, o processo de curricularização da extensão pode não apenas sinalizar a possibilidade de que o currículo que contempla uma matriz curricular estanque contribui para uma formação inicial fragmentada, com conceitos estanques, mas também pode fomentar o diálogo e promover a reflexão sobre o currículo. Nesse sentido, consideramos que: “Enquanto os desenhos curriculares não abrem espaços centrais para os autores das experiências e reconheçam os sujeitos dos conhecimentos, as ricas tentativas de tantos(as) professores(as) ficarão à margem dos tempos e espaços legítimos das salas de aula” (ARROYO, 2013, p. 49).

O diálogo sobre as concepções de currículo em relação ao processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG pode contribuir para a reflexão sobre o ordenamento e a hierarquização dos conhecimentos, os quais emergem das relações com o saber, as experiências e os interesses daqueles que o definem, revelando as tensões acerca da existência ou não de inter-relações entre os componentes curriculares, bem como entre ensino, pesquisa e extensão.

A indissociabilidade, para além de ser uma indicação de ordem legal, tem a finalidade de articular componentes curriculares aos projetos de pesquisa e às práticas extensionistas, considerando que a realidade social não se reduz ao objetivo de uma disciplina (VEIGA, 2005). A indissociabilidade pode configurar-se como um projeto de formação que implica o desenvolvimento de propostas interdisciplinares e que demanda o diálogo entre Pró-Reitorias de Graduação, Extensão e Pesquisa, consolidando-se como princípio político, pedagógico e metodológico na formação dos licenciandos (GONÇALVES, 2015).

O caminho percorrido nesta pesquisa, os diálogos com os participantes, o processo de reflexão, a análise e a escrita da tese permitiram compreendermos que há o compromisso de cada um dos entrevistados em relação à universidade, os quais assumem suas concepções de extensão e de formação de professores, entendem que, no processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG, os questionamentos e as problematizações sobre as relações entre universidade e sociedade, a indissociabilidade entre os elementos do tripé universitário ensino, pesquisa e extensão e as concepções de currículos já compõem os diálogos em diferentes espaços da universidade.

O processo de curricularização da extensão e sua materialização estão se desenvolvendo, e a UEPG tem construído um percurso que busca primar pelas relações dialógicas, conforme foi possível identificarmos nas entrevistas. Entretanto, há muitos desafios que já foram mencionados em nossas considerações, mas, como Freire (1987b) nos ensinou, a mudança é difícil, porém é possível. Vamos, assim, programar nossa ação político-pedagógica. É na relação com o outro, em diálogo, que, como sujeitos históricos, nos fazemos no mundo e com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. C. S. R. **Universidade e escola básica: O papel da extensão universitária na formação de professoras e professores em educação científica.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- ABREU, T. B. *et al.* Formação de professores e divulgação científica: interações entre universidade e escola na região norte fluminense. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 127-131.
- ALCÂNTARA NETO, C. P. Reflexões sobre o processo de integração ensino x pesquisa x extensão na Faculdade Metropolitana da Amazônia (FAMAZ), Belém-Pará. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 36-41.
- ALMEIDA, M. R. F.; BARBOSA, M. F. R. S.; SOARES FILHO, A. C. Poemar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 663-667.
- ALMEIDA, L. E.; PEREIRA, M. N.; OLIVEIRA, V. Governador Valadares (MG) em extensão: interfaces para a dinamização e instrumentalização do cenário extensionista em um campus recém-implantado. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 40, n. 4, p. 743-750, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e00622015>.
- AMARAL, F. D. **A extensão universitária e seu papel na formação dos discentes dos cursos de licenciatura: uma análise desta contribuição a partir do programa de extensão integração UFU/COMUNIDADE.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2018.
- AMORIM, D. O. **Formação inicial docente na perspectiva da inclusão: estudo de impactos na Formação de alunos de Ciências Biológicas em projeto de extensão.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ANDRADE, C. D. de. **Uma pedra no meio do caminho: biografia de um poema.** Rio de Janeiro: IMF, 1967.
- ANDRADE, C. D. de. **Antologia poética.** 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1983.
- ANDRADE, C. D. de. **A senha do mundo.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- ANDRADE, C. D. de. **Sentimento do mundo.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, C. D. **Discursos de primavera e algumas sombras.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

- ARAÚJO, C. M. **Implicações dos projetos de extensão universitária para a formação do professor de Educação Física**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARBOSA, G. S. Extensão universitária: contribuições de professores guarani para a formação inicial de professores de matemática. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 777-800, set./dez. 2018.
- BARBOSA, J. S.; GEMENTE, F. R. F. Formação inicial e continuada: contribuições da extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 766-770.
- BERNARDES, L. A. B.; SILVA, S. L. R.; CAMARGO, A. J. Física da universidade à comunidade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 751-758.
- BORDENAVE, D. J. E. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BOTOMÉ, P. S. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, EDUCS, EdUFSCar, 1996.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRANCATTI, P. R. **Trajetórias de formação construídas a partir dos projetos de extensão universitária: o olhar dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília:

Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1931]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Comissão Mista Crutac/MEC**. Campus Avançado/MINTER. Brasília: MEC/DAU, 1974.

BRASIL. **Plano de Trabalho de Extensão Universitária**. Brasília: MEC/DAU, 1975.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001b. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Planonacionaldeextensao_universitaria.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 10, de 11 de março de 2002**. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_02.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Superior-SESu. Departamento de Supervisão do Ensino Superior-DESUP. **Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas – PROEXT 2003/SESu-MEC**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/edital2003.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: Diretrizes para Elaboração**. 2004. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2013/04/Diretrizes-para-elabora%C3%A7%C3%A3o-do-PDI-2004.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão de extensão. Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS/MEC/SESU, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2010]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.174, de 21 de outubro de 2015.** Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113174.htm. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018a.

BRASIL. Resolução Nº 7, de 19 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49, 19 dez. 2018b.

BRASIL. **Parecer Nº 608, de 3 de outubro de 2018.** Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2018c]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ces-608-2018-10-03.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer Nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/13/plano-contingencia-coronavirus-COVID19.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BROOKS, R.; TE RIELE, K.; MAGUIRE, M. **Ética e pesquisa em Educação**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2017.

CALAZANS, D. L. M. S. *et al.* Integrando a extensão universitária ao ensino e à pesquisa em Administração: sistematização de experiência junto a indígenas à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 563-608, set./dez. 2019.

CAMPOS, G. T. A. F. *et al.* A extensão universitária e a formação inicial e continuada: uma análise à luz de círculos formativos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2018. p. 3693-3706.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CARVALHO, G. M. D.; ALEXANDRE, K.; SANTOS, V. M. M. LABEDUSEX - Laboratório educação e sexualidade: consolidando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 202-205.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-318.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. *In: TRINDADE, H. (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHRISTOFOLETTI, A. L. M. **Extensão Universitária: concepções, regulamentações e potencialidade na formação de professores na UFSCar Sorocaba**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexão da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Educación Superior Y Sociedad**, Caracas, v. 9, n. 1, p. 11-20, 1998.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

CUNHA, M. I. (org.). **Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira&Marins Editores, 2012.

CUNHA, M. I.; WAGNER, F. **Inovações pedagógicas no ensino superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

DALL'ACQUA, M. J. C; VITALIANO, C. R.; CARNEIRO, R. U. C. Formação inicial de professores e educação de jovens e adultos: possibilidades da extensão universitária. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 162-175, 2013.

DALMOLIN, A. M. T. **Extensão universitária e articulação Universidade-Comunidade**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEUS, S. de F. B. Extensão Universitária: sua contribuição para formação acadêmica e pessoal de estudante de graduação. *In*: GONÇALVES, N. G.; QUIMELLI, G. S. (org.). **Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 77-91.

DEUS, S. de F. B. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria: Editora da PRE-UFSM, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, São Paulo, v. 42, p. 139-160, 2016.

DOMINGUINI, L. *et al.* O papel da extensão na formação continuada de professores da EJA: um estudo de caso em Ciências Naturais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 178-182

DOURADO, L. F. **PNE em movimento 1**. Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a Educação Brasileira. Brasília: Inep; MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064>. Acesso em: 16 jul. 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, L. F. A Conferência Nacional de Educação e a construção de políticas de Estado. *In*: FRANÇA, M.; MOMO, M. (org.). **Processo democrático participativo**. A construção do PNE. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 23-40.

DURO, M. L.; MOLON, J; OLIVEIRA, E. S. Parceria IFRS-escola: uma proposta extensionista na formação de professores. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2018. p. 3235-3244.

FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001.

FIGUEIRA, M. R. **Interfaces entre Educação Ambiental crítica e Ensino de Ciências**: produções e ressignificações curriculares de professores participantes de um projeto de extensão. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

FIGUEIREDO, G. A. *et al.* Estudos e ações pedagógicas em Ciências: formação inicial e continuada de docentes. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2018. p. 5978-5995.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORPROEX. **IV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras**. Florianópolis, 1990. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1990-IV-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FORPROEX. **O Plano Nacional de Extensão Universitária**. 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: mar 2019.

FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em: https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012a. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XXXII Encontro Nacional do Forproex. 25 anos Forproex. **Carta de Brasília**. 2012b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-XXXII-Encontro-Nacional-Brasilia.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XXXVII Encontro Nacional do Forproex. **Carta de Gramado** – RS.

2015. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2015-XXXVII-Encontro-Nacional-do-FORPROEX_RS.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XLIII Encontro Nacional do Forproex. **Carta-Manifesto de Natal**. 2018. Disponível em:

https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_manifesto_de_Natal_2018.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XLV Encontro Nacional do Forproex - **Carta de Brasília/DF**. 2019a. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-XXXII-Encontro-Nacional-Brasilia.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FORPROEX. Relatório Final. Mapeamento da inserção da extensão nos currículos dos cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras. **Forproex**, 20 maio 2019b. Disponível em:

https://www.ufmg.br/proex/renex/images/RELAT%C3%93RIO_FINAL_MAPEAMENTO_INSERCAO_EXTENSAO_FINAL.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

FRAGA, L. S. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 403-419, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200008>.

FRANÇA JUNIOR, R. M. Extensão acadêmica como proposta de diálogo e saberes: escutas do projeto gente de fibra. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 505-509.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001.

- FREIRE, P. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. *In*: FREIRE, P. (ed.). **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portalsaf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, M. **Extensão universitária**: para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.
- GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 13-24, jan./dez. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>
- GANDIN, L.A.; GOLBSPAN, R.B. A ferramenta metodológica das pretensões de validade: uma contribuição para tratamento de dados nos estudos educacionais críticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14407.014>
- GARCIA, B. R. Z. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.
- GONÇALVES, J. P.; CORREIA, A. M.; BARBOSA, M. M. F. Extensão universitária e sua relação com a sociedade: vivências do projeto “pintando a cara”. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 438-442.
- GONÇALVES, J. P.; CORREIA, A. M.; PENHA, N. R. Contribuições da extensão universitária para a formação de estudantes de Pedagogia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 443-447.
- GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229>
- GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. R. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.
- HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. *In*: BENJAMIN, W. *et al.* **Escola de Frankfurt**. Os Pensadores, v. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 295-384.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Tradução Flávio Kothe. Rio de Janeiro: Tempos Modernos, 1984.
- HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. Tradução Salvador Mas Torres e Carlos Moya Espí. Madri: Tecnos, 1987.

- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, J. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, jan./abr. 1993.
- HABERMAS, J. **Direito e Democracia**. Entre Facticidade e Validade. v. I e II. Tradução Flávio Sibeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: DIFEL, 2000.
- HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destrancidentalizada**. Tradução Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2002a.
- HABERMAS, J. **Racionalidade e Comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002b.
- HABERMAS, J. **Verdade e justificação**. Ensaios filosóficos. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madri: Ediciones Cátedra, 2011.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Asor Sohete. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução Flavio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.
- HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia. São Paulo: Moderna, 2015.
- HUNGER, D. *et al.* O dilema extensão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 335-354, jul./set. 2014.
- HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. São Paulo: Forense Universitária, 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMPERATORE, S. L. B. **Tríade extensão-pesquisa-ensino**: expressão e fundamento de uma universidade transformadora. 2017. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.
- 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.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU Desafios da Gestão Universitária no Século XXI, 15., 2015, Mar del Plata. **Anais eletrônicos** [...]. Mar del Plata: CIGU, 2015. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 mar. 2022.

JANTKE, R. V. D. R; CARO, S. M. P. A extensão e o exercício da cidadania. *In*: SÍVERES, L. (org.). **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. p. 97-108.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1980.

JASPERS, K. **Origen y meta de la historia**. Tradução Fernando Vela. Madrid: Colección Seleta Revista de Occidente, jan. 1965. v. 7.

JEZINE, E. M. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB, 2006.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 19 jan.2020.

JEZINE, E. M. Multiversidade e Extensão Universitária. *In*: FARIA, D. S. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília. UnB, 2001. p. 13-21.

JULIANI, S. F. **Discursos de educação ambiental na formação inicial de professores de ciências: analisando projetos de extensão universitária**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

KILL, K. B.; NASCIMENTO. L. D. PROFOQUI – Programa de formação continuada de professores de Química e Ciências. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 664-668.

KOCHHANN, A. Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 276-292, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.29206>

KOCHHANN, A.; SILVA, K. A. C. P. C da. As concepções de extensão universitária na formação do estudante: uma análise importante. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018a. p. 3145-3156.

KOCHHANN, A.; SILVA, K. A. C. P. C da. Extensão universitária na formação do estudante à luz do processo de curricularização. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018b. p. 3170-3184.

KOCHHANN, A.; SILVA, K. A. C. P. C da. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. *In*: REIS, M. B. F.; LUTERMAN, L. A. (org.). **Interdisciplinaridade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: UEG, 2017. p. 107-124.

LEONARDI, F. G.; ASSUMPCÃO, R. P. S.; BARBOSA, B. O programa de educação popular - criando e recriando a realidade social – da Universidade Federal de São Paulo na região da baixada santista/Brasil e o desafio da extensão popular com jovens. *In*:

CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 528-532.

LEONIDIO, L. F. S. **História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras** – Forproex (1987-2012). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

LIMA, J. A. O.; PASSOS, E.; NICOLA, J. R. (org.). **A gênese da Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

LOUREIRO, V. R. A extensão universitária como espaço de formação de professores para a eliminação de barreiras sociais à inclusão das pessoas com deficiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 404-409.

MACHADO, A. K. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Sísifo Revista Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, P. L. O. **A Didática e as contradições da prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia. *In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. R. M. (org.). Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior*. Curitiba: Champagnat, 2016. v. 1, p. 1-20.

MAYOR R. C. (org.). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Editora da Universidade de Sevilha, 2007.

MEIRELES, C. **Poesia completa**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEISTER, L. *et al.* Microscopia na escola: animações didáticas para o ensino de Ciências. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 5147-5158.

MELO NETO, J. F. de. **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_universitariaumaanalisecritica.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária** – uma avaliação de trabalho social. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1997.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa, Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, R. *et al.* Estudantes universitários, extensão e formação profissional. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 746-750.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A Jurgüen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia crítica novas orientações para a educação comparada. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 10, p. 123-155, 1998.

MÜHL, E. H. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2003.

MÜHL, E. H. Paulo Freire e Jürgen Habermas. O agir dialógico-comunicativo e a práxis pedagógica emancipadora. *In: MESQUIDA, P.; BORGES, V. (org.). Paulo Freire: filosofia, linguagem, educação e sociedade*. Curitiba: CRV, 2021. p. 143-160.

NAGEL, L. M.; HENTZ, M. I.; PAIM, E. A. O diálogo entre saberes tradicionais e saberes científicos na produção de material didático-pedagógico para escolas indígenas no contexto do projeto PIBID/Diversidade. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 446-451.

NEZ, E.; CONSONE, C. B; BEOCK, H. C. S. P. Fronteiras da extensão universitária: o uso do cinema na formação continuada de professores. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 137-141.

NIEMI, J. Habermas and validity claims. **International Journal of Philosophical Studies**, Cambridge, v. 13, n. 2, p. 227-244, ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/09672550500080462>

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

NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas: documentos básicos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Belo Horizonte: Proex/UFMG, 2001a.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. *In: FARIA, D. S. de. (org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001b. p. 57-72.

- NOGUEIRA, M. D. P. Onde falha o Plano Nacional de Extensão?. **Interagir**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 9-13, 2003.
- NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- NOGUEIRA, M. D. P. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, p. 36-47, 2013.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 11-14, 2019.
- NOZAKI, J. M. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em Educação Física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- NOZAKI, J. M.; FERREIRA, L. A.; HUNGER, D. A. C. F. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 228-241, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991175>.
- OLIVEIRA, G. P. **A percepção dos professores de matemática sobre o uso pedagógico de objetos de aprendizagem na formação inicial e continuada**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p19-28>
- PANIZZOLO, C.; GOMES, M. O. Relação colaborativa entre universidade e escolas-campo de estágio: contribuições para uma concepção de extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 248-250.
- PARANÁ. **Lei Nº 6.034, de 6 de novembro de 1969**. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Curitiba: Legislação, [1969]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=11438&codItemAto=124093#:~:text=Lei%206034%20%2D%202006%20de%20Novembro%20de%201969&text=S%C3%BAmula%3A%20Cria%20as%20Universidades%20Estaduais,das%20Escolas%20Superiores%20de%20Curitiba>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- PARANÁ. **Decreto Nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, [1970]. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres%202006/pa_138_06.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

PARANÁ. **Plano de Contingência do Paraná – Covid-19**. Curitiba: SESA, 2020.

Disponível em:

https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/planocovid19final.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

PAULA, L. C. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PAULA, L. C. Contribuições da Dialogicidade em Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre formação de educadores. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 30, p. 57-73 jan./abr. 2017.

PENA, L. G. S. *et al.* O “rugby” em cadeira de rodas no âmbito da universidade: relato de experiência da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 661-669, out./dez. 2014.

PEREIRA, M. R. V.; SILVA, A. P.; SILVA, R. F. Derrubando muros: a extensão universitária construindo a formação inicial de professores. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 106-110.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2018. p. 4136-4148.

PEREIRA, T. I.; GOMES, T. F. A extensão universitária em debate: o curso pré-universitário como espaço de educação popular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 665-684, set./dez. 2018.

PIMENTEL, D. L.; FURTADO, D. B.; DIAS JUNIOR, J. E. S. Registros históricos dos espaços rurais e a instrumentalização da prática de professor de História na Amazônia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 669-673.

RABELO, F. S. **Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

RAMOS, C. R.; MUNHOZ, D. P. Instrumentalizando multiplicadores para prática de ações de extensão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 13-18.

RAMOS, N. B.; CRUZ, S. P. S. Radiografia curricular do curso de pedagogia: a curricularização da extensão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2018. p. 5156-5172.

RANGEL, A. B.; BUCK, C. O processo de estruturação da extensão no instituto de filosofia e ciências sociais da UFRJ (IFCS/UFRJ): desafios e possibilidades. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2018. p. 3559-3574.

RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 21, p. 71- 85, 2003.

REIS, G. L. *et al.* A relevância da integração entre universidades e escolas: um estudo de caso de atividades extensionistas em robótica educacional voltadas para rede pública de ensino. **Interfaces – Revista de Extensão**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 52-76, jul./dez. 2014.

REIS, R. H. A institucionalização da extensão. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, v. 18, n. 28, p. 67-81, jan./jun. 1992.

REIS, R. H. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação-ensino-pesquisa-extensão. **Caderno de Extensão Universitária**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 77 -89, 1995.

REIS, R. H. Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 21-47, 1996.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROCHA, R. M. G. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p. 35-53.

ROCHA, R. M. G. **Extensão Universitária Comunicação ou Domesticação**. Universidade Federal do Ceará. São Paulo: Cortez, 1986.

ROJAS, A. C. S.; MOSCIARO, M. A. X. A extensão e o ensino de História: a importância do laboratório de história na formação acadêmica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 6-9.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMÃO, J. E. O olhar freireano sobre o processo escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 71-77, maio/ago. 2016.

ROSA, M. M. C. S. O lugar da extensão universitária na formação docente: o Projeto escola laboratório como experiência de indissociabilidade no estágio supervisionado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 173-177.

ROSA, M. M. C. S. **Tecendo uma manhã**: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Duas tradições e um só campo teórico e prático? Uma forma de integrar ideias e prática? In: GÓMEZ, P. (org.). **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 121-136.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. P. F. **Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário – Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice.** O social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, H. P.; FRANCA, M. L. Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Pensar a Educação pensar o Brasil 1822-2022. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 533-537.

SANTOS, J. O. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas: Papyrus, 1992.

SANTOS, J. A.; DEUS, S. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. **Interfaces**, Belo Horizonte v. 2, n. 2, p. 6-16, jan./jun. 2014.

SANTOS, M. L.; BARBOSA, W. A.; KÖLLN, M. Programa de extensão TEIA/UFV: formação universitária para uma ecologia de saberes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 69-98, dez. 2013.

SANTOS, M. P. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 10-15, jan./dez 2010.

SANTOS, P. M. dos. **A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da Extensão na formação de professores.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência) – Universidade Federal de São Carlos, Diadema, 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SCHELLIN, F. O. **Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SCHÜTZ, A. Symbol, Wirklichkeit, Gesellschaft (Symbol, reality and society). **Gesammelte Aufsätze I.** Den Haag, 1971.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala.** Coimbra: Almedina, 1981.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, C. E. C. **A contação de histórias na extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

- SILVA, J. A. da. Prefácio. *In*: LIMA, J. A. O.; PASSOS, E.; NICOLA, J. R. (org.). **A gênese da Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. p. xi-xvii.
- SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a Educação Básica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8918>
- SILVA, K. C. P. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p.13-31, jan./abr. 2011.
- SILVA, K. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, set./dez. 2018.
- SILVA, K. C.; KOCHHANN, A. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 703-725, set./dez. 2018.
- SILVA, M. F. **Formação Docente na EJA**: os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de Educadores/as de Jovens e Adultos – um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019.
- SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>
- SÍVERES, L. A extensão como um princípio de aprendizagem. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 10. p. 8-17, 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1946/1266>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. *In*: SÍVERES, L. (org.). **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. p. 19-36.
- SOARES, V. F. O. **A extensão universitária no processo de formação profissional**: experiência da Teca. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- SOARES, V. M. R.; SANTOS, J. C. B. Projeto CAT e formação docente: da prática do diálogo à emancipação humana. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 233-237.
- SOMMERHALDER, A.; MARTINS, A. O. Formação permanente e em contexto de profissionais da Educação Infantil: contribuições de um projeto de extensão universitária. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 620-635, set./dez. 2018.
- SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

SOUZA, S. B. de. **Avaliação dos projetos de extensão do Colégio Pedro II**: indicadores de desempenho sociais e institucionais. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, 2017.

SOUZA, B. S.; DURANTE, M. O. Pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: o compromisso do conhecimento científico com a sociedade Viçosense. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 111-115.

SOUZA, M. M. **Um estudo avaliativo sobre a implantação da curricularização em instituições de ensino superior**: o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC). 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUZA, M. P. **A formação continuada dos profissionais da educação básica no território de atuação da UFVJM**: uma análise das propostas de extensão. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTINS, R. L. Trajetória para curricularização da extensão universitária: contribuições do fórum nacional de extensão das universidades comunitárias – Forext e a definição de Diretrizes Nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 10, n. 3, p. 167-174, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2019v10i3.10916>

TAVARES, C. A. R.; SILVA, S. O. C. Espaço de formação e construção dialógica do conhecimento. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 107-111.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300009>

TEIXEIRA, N. R. *et al.* Formação: experiência extensionista na formação inicial e continuada. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2018. p. 6024-6037.

TIMM, U. T. **A curricularização da extensão universitária**: possibilidades em um curso de Matemática Licenciatura. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

TORRES, M. C. R.; FALCÃO, I. S. Programa grupo de educação na terceira idade – GETI: 15 anos de ensino, pesquisa e extensão com ênfase nos processos de envelhecimento humano na Amazônia Paraense. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 270-274.

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

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. La reforma universitaria de Córdoba. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 9, n. 1, p. 103-127, 1998.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Cepe Nº 235, de 8 de dezembro de 2009**. Aprova Regulamento das Atividades de

Programas e Projetos de Extensão Universitária, da UEPG. Ponta Grossa: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, [2009a]. Disponível em: https://www2.uepg.br/proex/wp-content/uploads/sites/8/2018/10/LEGISLACAO_RESOLUCAO_CEPE_2009-235.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Resolução Cepe Nº 236, de 8 dezembro de 2009**. Aprova Regulamento das Atividades dos Cursos e Eventos de Extensão Universitária da UEPG. Ponta Grossa: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, [2009b]. Disponível em: https://www2.uepg.br/proex/wp-content/uploads/sites/8/2018/10/LEGISLACAO_RESOLUCAO_CEPE_2009-236.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Resolução Universitária Nº 21, de 9 de dezembro de 2013**. Aprova novo Regulamento da Política Docente da UEPG, e revoga a Resolução UNIV no 38, de 8 de dezembro de 2010. Ponta Grossa: UEPG, [2013a]. Disponível em: <https://pitangui.uepg.br/secrei/LegisInicial%20Arquivos/Resuniv%202021%202013%20-%20Politica%20Docente.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Volume 1. Ponta Grossa: UEPG, 2013b. Disponível em: <https://www2.uepg.br/propan/wp-content/uploads/sites/145/2020/10/PDI-volume-I.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Volume 2. Ponta Grossa: UEPG, 2013c. Disponível em: <https://www2.uepg.br/propan/wp-content/uploads/sites/145/2020/10/PDI-volume-II.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. PDI: **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2018-2022. Ponta Grossa: UEPG, 2018. v. 1. Disponível em: <https://www2.uepg.br/propan/wp-content/uploads/sites/145/2020/10/PDI-2018-2022-Vol-I-ok.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Resolução Cepe Nº 2020.6, de 17 de março de 2020**. Aprova Regulamento da Curricularização da Extensão. Ponta Grossa: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, [2020]. Disponível em: <https://sistemas.uepg.br/producao/reitoria/documentos/162020-03-1723.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursos de pós-graduação. **UEPG**, Ponta Grossa, 2021a. Disponível em: <https://www2.uepg.br/propesp/pos-graduacao/cursos/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Encontro Conversando sobre a Extensão universitária na UEPG. **UEPG**, Ponta Grossa, 2021b. Disponível em: https://sites.uepg.br/conex/?page_id=2#:~:text=O%20CONEX%20%E2%80%93%20%E2%80%9CEncontro%20Conversando%20sobre,pela%20comunidade%20acad%C3%A7%C3%A3o%20da%20UEPG. Acesso em: 26 jun. 2021.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Portal das licenciaturas. **UEPG**, Ponta Grossa, 2021c. Disponível em: <https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/historico/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa DES – Docência no Ensino Superior. **UEPG**, Ponta Grossa, 2021d. Disponível em: [UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programas e Projetos – Proex. **UEPG**, Ponta Grossa, 2021e. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proex/programas-e-projetos/>. Acesso em: 26 jun. 2021.](https://sites.uepg.br/conex/?page_id=2#:~:text=O%20CONEX%20%E2%80%93%20E2%80%9CEncontro%20Conversando%20sobre,pela%20comunidade%20acad%C3%A1mica%20da%20UEPG. Acesso em: 26 jun. 2021.</p></div><div data-bbox=)

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Curricularização da extensão dos cursos de graduação da UEPG**: apontamentos e orientações. Ponta Grossa: UEPG/PROEX/PROGRAD, 2021f. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proex/wp-content/uploads/sites/8/2021/07/CURRICULARIZACao-DA-EXTENSAO-1.pdf>. Acesso em 15 ago. 2021.

VALÊNCIO, N. F. L. S. A indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n. 83, p. 72-82, 2000.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 85-96. v. 5. (Coleção Educação Superior em Debate). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

VIERO, T. V. **Programa de extensão universitária**: perspectivas emergentes na educação em ciências. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. *In*: WAGNER, F.; CUNHA, M. I. (org.) **Inovação pedagógica no Ensino Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. p. 27-44.

WIEZZEL, A. C. S. Contribuições de projeto de extensão à formação inicial em curso de Pedagogia em universidade pública. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 761-776, set./dez. 2018.

YAMASAKI, A. A. Articulação extensão, arte-educação e ensino fundamental: proposta para superação de limites na formação de professores. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 30-35.

ZANON, D. P. **A escola e a construção coletiva do planejamento**: utopia ou realidade. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2004.

APÊNDICE A – OFÍCIO À REITORIA – UEPG

Ponta Grossa, 28 de outubro de 2020.

Excelentíssimo Sr. Miguel Sanches Neto
MD Reitor da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Assunto: Autorização para coleta de dados de pesquisa de Doutorado

Excelentíssimo Reitor

Venho respeitosamente solicitar a V. Sa. a autorização para coleta de dados de pesquisa de Doutorado nesta Universidade, tendo em vista que desenvolvo a tese intitulada *A curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG: possíveis tessituras.*

Esclareço, ainda, que sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa e, para o devido cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil, é requerida a autorização da instituição.

Encaminho o documento para seu conhecimento e assinatura, para que, em seguida, possa incluí-lo junto ao projeto de tese na Plataforma Brasil. Comunico, também, que, posteriormente, efetivarei os encaminhamentos necessários junto ao Comitê de Ética nesta instituição de ensino.

Intenciono coletar os dados da pesquisa por meio de entrevista e grupos de discussão com a Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Culturais, a equipe da Divisão de Extensão Universitária, professores e supervisores de programas e projetos extensionistas desenvolvidos nas licenciaturas e os coordenadores desses cursos.

Respeitosamente
Denise Puglia Zanon
Doutoranda PPGE – UEPG
Professora do Departamento de Pedagogia da UEPG
Contato (42) 999622761

APÊNDICE B – OFÍCIO À COORDENAÇÃO DO PPGE – UEPG

Ponta Grossa, 28 de outubro de 2020

Excelentíssima Sra. Gisele Masson
Ilma. Coordenadora do PPGE
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Assunto: Autorização para coleta de dados de pesquisa de Doutorado

Ilustríssima Sra.

Venho respeitosamente solicitar a V. Sa. a autorização para coleta de dados de pesquisa de Doutorado nesta Universidade, tendo em vista que desenvolvo a tese intitulada *A curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG: possíveis tessituras*.

Esclareço, ainda, que sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa e, para o devido cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil, é requerida a autorização da instituição.

Encaminho o documento para seu conhecimento e assinatura, para que, em seguida, possa incluí-lo junto ao projeto de tese na Plataforma Brasil. Comunico, também, que, posteriormente, efetivarei os encaminhamentos necessários junto ao Comitê de Ética nesta instituição de ensino.

Intenciono coletar os dados da pesquisa por meio de entrevista com a Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Culturais, a equipe da Divisão de Extensão Universitária, professores e supervisores de programas e projetos extensionistas desenvolvidos nas licenciaturas e os coordenadores desses cursos.

Respeitosamente

Denise Puglia Zanon
Doutoranda PPGE – UEPG
Professora do Departamento de Pedagogia da UEPG

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP
Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas
Bloco M – Sala 116-B – Campus Universitário
CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR
E-mail: proresp-cep@uepg.br
Fone: (42) 3220-3108

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Denise Puglia Zanon, doutoranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, portadora do CPF [REDACTED], residente na Rua [REDACTED] CEP [REDACTED], na cidade de Ponta Grossa (PR), desenvolvo a pesquisa intitulada *Curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG: possíveis tessituras*, devidamente registrada na Plataforma Brasil sob nº 40322920.4.0000.0105.

Nesta investigação, sou orientanda da Professora Simone Regina Manosso Cartaxo, pesquisadora na linha Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem como objetivo central: desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir dos fundamentos que sustentam a concepção de extensão universitária.

Mediante a apresentação sobre a investigação, convido-o(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa. Sua participação ocorrerá por meio de contatos efetivados pela pesquisadora para a realização de uma entrevista e, também, grupo de discussão via *Google Meet*, sem contato presencial, pois, em virtude da pandemia, é necessário observar o disposto nos Planos Nacional e Estadual de Contingência para infecção humana pela Covid-19, com vistas a resguardar os participantes da pesquisa.

As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, os conteúdos serão transcritos e analisados, compondo o texto da tese. Na entrevista, as questões versam sobre concepções de universidade, extensão universitária e sua curricularização. Esclareço, ainda, que, no momento da entrevista, serão solicitados dados relativos à formação e à experiência profissional, com vistas a estabelecer o perfil dos participantes no processo de pesquisa.

Sobre sua participação, comunico que o sigilo das informações será resguardado, e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais do participante, ou, ainda, vinculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome do sujeito da pesquisa.

Fica resguardado o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois de participar da entrevista ou do grupo de discussão, sendo desnecessário apresentar justificativa para seu desligamento. Esclareço, ainda, que não haverá despesas ou custos para participar da pesquisa, porém, caso tenha alguma despesa gerada em virtude de sua participação na entrevista ou no grupo de pesquisa, esta será ressarcida pela pesquisadora, via depósito em conta ou dinheiro, após a devida comprovação.

Assumo o compromisso de que os posicionamentos e os diálogos das entrevistas e dos grupos de discussão serão utilizados para fins de pesquisa, podendo os resultados serem veiculados em artigos científicos em periódicos e/ou encontros científicos e congressos, mantendo o sigilo sobre sua identificação.

Após a transcrição e a análise dos dados da entrevista e do grupo de discussão, as gravações serão excluídas, deletadas, pois já cumpriram sua finalidade para a pesquisa.

Informo, ainda, que os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes, pois a investigação se desenvolve pautada no diálogo e na construção colaborativa sobre o objeto de estudo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sua orientadora ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Doutoranda Denise Puglia Zanon
Professora Doutora Simone Regina Manosso Cartaxo
Comitê de Ética em Pesquisa
Telefone: (42) 3220-3108

CONSENTIMENTO

Eu, _____, informo que tive conhecimento sobre a pesquisa, e considero que estes são suficientes para a compreensão sobre minha participação, e, portanto, concordo em colaborar com o trabalho. Estou ciente de que não haverá custos para minha participação, porém caso haja alguma despesa, a pesquisadora responsabiliza-se pelo ressarcimento financeiro. Tenho ciência, ainda, que posso me desvincular da pesquisa a qualquer momento, independentemente do fato de ter participado da entrevista ou do grupo de discussão.

Assinatura

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora participante

Ponta Grossa, _____ de maio de 2021.

APÊNDICE D – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Prezado(a) Sr(a),

Venho, respeitosamente, convidá-lo(a) a participar da pesquisa de Doutorado intitulada *O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG: possíveis tessituras*.

Informo que desenvolvo esta investigação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da Professora Doutora Simone Regina Manosso Cartaxo. A pesquisa está devidamente registrada na Plataforma Brasil sob nº 40322920.4.0000.0105.

Sua participação ocorrerá por meio de uma entrevista e, também, grupo de discussão via *Google Meet*, sem contato presencial, pois, em virtude da pandemia, é necessário observar o disposto nos Planos Nacional e Estadual de Contingência para infecção humana pela Covid-19, com vistas a resguardar os participantes da pesquisa.

Peço, então, seu posicionamento sobre a possibilidade de participar ou não desta pesquisa, considerando que intenciono realizar as entrevistas no período compreendido entre os dias 11 e 18 de junho. Caso aceite contribuir com esta investigação, solicito que informe a data e horário para a realização da entrevista, bem como proceda a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que segue anexado a esta mensagem.

Aproveito a oportunidade para solicitar que, se possível, disponibilize os dados de contato de um(a) licenciando(a) e um(a) participante da comunidade externa que esteja vinculado à proposta em mais de uma edição e/ou participe da edição em vigência, para que eu possa convidá-los(as) a participarem da pesquisa. Essa solicitação se faz em virtude de que, no processo de análise e seleção dos programas e projetos no sistema da Proex, não foi possível o acesso aos dados dos extensionistas, pois não há uma relação nominal deles.

Antecipadamente, agradeço sua atenção, aguardo seu retorno e estou à disposição para os esclarecimentos que se façam necessários.

Respeitosamente
Denise Puglia Zanon
Doutoranda do PPGE – UEPG
Docente do Departamento de Pedagogia – UEPG

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A EQUIPE DE GESTÃO DA
PROEX E MEMBROS DA COMISSÃO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO**



Pesquisadora: Denise Puglia Zanon

1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1.1 DADOS PESSOAIS

1.1.1 Idade: _____

1.1.2 Sexo: _____

2 FORMAÇÃO

2.1 Graduação:

() concluída – ano: _____

() em curso.

Instituição: _____

Curso: _____

2.2. Especialização lato sensu

() concluída – ano: _____

() em curso.

Instituição: _____

Curso: _____

2.3 Mestrado

() concluído – ano: _____

() em curso

Instituição: _____

Área de concentração: _____

2.4 Doutorado

() concluído – ano: _____

() em curso

Instituição: _____

Área de concentração: _____

2.5 Pós-doutorado

concluído () - ano: _____

em curso ()

Instituição: _____

Área de concentração: _____

3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Tempo de experiência na UEPG _____

3.2 Tempo de experiência em cargos administrativos: _____

3.3 Tempo de experiência na Proex: _____

3.4 Tempo de experiência no trabalho com a extensão universitária _____

3.5 Cargo que exerce: _____

3.6 Cargo que já exerceu: _____

3.7 Docência no Ensino Superior

() sim () não

Caso a resposta seja afirmativa, indique o tempo de experiência: _____

Após a indicação do tempo de experiência, assinale a área de atuação:

Bacharelado () Licenciatura ()

3.8 Experiência profissional em cargos administrativos em outras instituições de ensino superior:

() sim () não

Caso sua resposta seja afirmativa, registre o tempo de experiência _____.

3.9 Tempo de experiência no trabalho com a extensão universitária em outras instituições de ensino superior _____

QUESTÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA: curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.

- 1) Por que curricularizar a extensão na UEPG?
- 2) Como curricularizar a extensão na universidade e nas licenciaturas?
- 3) Para que curricularizar a extensão nos cursos de Graduação?
- 4) Para quem curricularizar a extensão, considerando as funções da universidade?
- 5) Como concebe a extensão universitária?
- 6) Sob seu ponto de vista, quais são os fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para que a curricularização se concretize na universidade?
- 7) Qual é sua compreensão sobre os documentos legais para a curricularização da extensão, inclusive o registro mais recente: o regulamento da curricularização na UEPG, a partir do disposto na Resolução Cepe 2020.6/2020?

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES DE
PROGRAMAS E PROJETOS E COORDENADORES DE CURSOS**



Pesquisadora: Denise Puglia Zanon

1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1.1 DADOS PESSOAIS

1.1.1 Idade: _____

1.1.2 Sexo: _____

2 FORMAÇÃO

2.1 Graduação:

() concluída – ano: _____

() em curso.

Instituição: _____

Curso: _____

2.2 Especialização lato sensu

() concluída – ano: _____

() em curso.

Instituição: _____

Curso: _____

2.3 Mestrado

() concluído – ano: _____

() em curso

Instituição: _____

Área de concentração: _____

2.4 Doutorado

() concluído – ano: _____

() em curso

Instituição: _____

Área de concentração: _____

2.5 Pós-doutorado

concluído () - ano: _____

em curso ()

Instituição: _____

Área de concentração: _____

3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Tempo de experiência na UEPG _____

3.2 Tempo de experiência em cargos administrativos: _____

3.3 Tempo de experiência na Proex: _____

3.4 Tempo de experiência no trabalho com a extensão universitária _____

3.5 Cargo que exerce: _____

3.6 Cargo que já exerceu: _____

3.7 Docência no Ensino Superior, tempo de experiência: _____

3.8 Experiência profissional em cargos administrativos em outras instituições de ensino superior:

() sim () não

Caso sua resposta seja afirmativa, registre o tempo de experiência _____.

3.9 Tempo de experiência no trabalho com a extensão universitária em outras instituições de ensino superior _____

QUESTÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA: o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.

- 1) Por que curricularizar a extensão na UEPG?
- 2) Como curricularizar a extensão na universidade e nas licenciaturas?
- 3) Para que curricularizar a extensão nos cursos de graduação?
- 4) Para quem curricularizar a extensão, considerando as funções da universidade?
- 5) Como concebe a extensão universitária?
- 6) Sob seu ponto de vista, quais são os fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para que a curricularização se concretize na universidade?
- 7) Qual é sua compreensão sobre os documentos legais para a curricularização da extensão, inclusive o registro mais recente: o regulamento da curricularização na UEPG, a partir do disposto na Resolução Cepe 2020.6/2020?

**APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA LICENCIANDOS E
COMUNIDADE EXTERNA**

PESQUISADORA: DENISE PUGLIA ZANON

1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

6.1 DADOS PESSOAIS

6.1.1 Idade: _____

6.1.2 Sexo: _____

7 FORMAÇÃO

2.1. Graduação:

 em curso concluída.

Instituição: _____

Curso: _____

2.2. Especialização lato sensu

 em curso. concluída – ano: _____

Instituição: _____

Curso: _____

2.3. Mestrado

 concluído – ano: _____ em curso

Instituição: _____

Área de concentração: _____

2.4. Doutorado

 concluído – ano: _____ em curso

Instituição: _____

Área de concentração: _____

2.5. Pós-doutorado

concluído - ano: _____

em curso ()

Instituição: _____

Área de concentração: _____

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1. Atividade profissional

3.2. Tempo de experiência em atividades profissionais

3.3. Participação em programas e projetos de ensino e pesquisa - especifique o tempo e qual(is) atividade(s)

3.4. Participação em programas e projetos de extensão – especifique o nome da(s) proposta(s) e o tempo de em que está vinculado a esta atividade

QUESTÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA: o processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.

8) Por que curricularizar a extensão na UEPG?

9) Como curricularizar a extensão na universidade e nas licenciaturas?

10) Para que curricularizar a extensão nos cursos de graduação/licenciaturas?

11) Para quem curricularizar a extensão, considerando as funções da universidade?

12) Como concebe a extensão universitária?

13) Sob seu ponto de vista, quais são os fundamentos que subsidiaram e/ou subsidiam o processo de tomada de decisões para que a curricularização se concretize na universidade?

14) Qual é sua compreensão sobre os documentos legais para a curricularização da extensão, inclusive o registro mais recente: o regulamento da curricularização na UEPG, a partir do disposto na Resolução Cepe 2020.6?

APÊNDICE H – REFERÊNCIAS DO ESTADO DA ARTE

REFERÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES

ABREU, S. C. S R. **Universidade e escola básica: O papel da extensão universitária na formação de professoras e professores em educação científica.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

AMARAL, F. D. **A extensão universitária e seu papel na formação dos discentes dos cursos de licenciatura: uma análise desta contribuição a partir do programa de extensão integração UFU/COMUNIDADE.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2018.

AMORIM, D. O. **Formação inicial docente na perspectiva da inclusão: estudo de impactos na Formação de alunos de Ciências Biológicas em projeto de extensão.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARAÚJO, C. M. **Implicações dos projetos de extensão universitária para a formação do professor de Educação Física.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

BRANCATTI, P. R. **Trajetórias de formação construídas a partir dos projetos de extensão universitária: o olhar dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

CHRISTOFOLETTI, A. L. M. **Extensão Universitária: concepções, regulamentações e potencialidade na formação de professores na UFSCar Sorocaba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

FIGUEIRA, M. R. **Interfaces entre Educação Ambiental crítica e Ensino de Ciências: produções e ressignificações curriculares de professores participantes de um projeto de extensão.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

GARCIA, B. R. Z. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

IMPERATORE, S. L. B. **Tríade extensão-pesquisa-ensino: expressão e fundamento de uma universidade transformadora.** 2017. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.

JULIANI, S. F. **Discursos de educação ambiental na formação inicial de professores de ciências: analisando projetos de extensão universitária.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MACHADO, A. K. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MELO, J. R. **A extensão universitária na UFPE: uma análise sobre a produção extensionista na perspectiva docente 2004-2009.** 2010. Dissertação (Mestrado em Gestão e Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

NOZAKI, J. M. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em Educação Física.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

OLIVEIRA, G. P. **A percepção dos professores de matemática sobre o uso pedagógico de objetos de aprendizagem na formação inicial e continuada.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

RABELO, F. S. **Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ROSA, M. M. C. S. **Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SANTOS, A. P. F. **Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário – Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, P. M. **A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da Extensão na formação de professores.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência) – Universidade Federal de São Carlos, Diadema, 2019.

SCHELLIN, F. O. **Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA, C. E. C. **A contação de histórias na extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, M. F. **Formação Docente na EJA: os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de Educadores/as de Jovens e Adultos – um estudo de caso.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, V. F. O. **A extensão universitária no processo de formação profissional: experiência da Teca.** 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SOUZA, M. M. **Um estudo avaliativo sobre a implantação da curricularização em instituições de ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC).** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUZA, M. P. **A formação continuada dos profissionais da educação básica no território de atuação da UFVJM: uma análise das propostas de extensão.** 2018. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

SOUZA, S. B. **Avaliação dos projetos de extensão do Colégio Pedro II**: indicadores de desempenho sociais e institucionais. 2017. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

TIMM, U. T. **A curricularização da extensão universitária**: possibilidades em um curso de Matemática Licenciatura. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

VIERO, T. V. **Programa de extensão universitária**: perspectivas emergentes na educação em ciências. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

WILSON, T. C.P. **Representações Sociais da Diversidade Cultural na Formação Inicial de Professores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

REFERÊNCIAS DE ARTIGOS - BASES DE DADOS

ALMEIDA, L. E.; PEREIRA, M. N.; OLIVEIRA, V. Governador Valadares (MG) em extensão: interfaces para a dinamização e instrumentalização do cenário extensionista em um campus recém-implantado. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, 40, n. 4, p. 743-750, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e00622015>.

BARBOSA, G. S. Extensão universitária: contribuições de professores guarani para a formação inicial de professores de matemática. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 777-800, set./dez. 2018.

CALAZANS, D. L. M. S. *et al.* Integrando a extensão universitária ao ensino e à pesquisa em Administração: sistematização de experiência junto a indígenas à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 563-608, set./dez. 2019.

DALL'ACQUA, M. J. C; VITALIANO, C. R.; CARNEIRO, R. U. C. Formação inicial de professores e educação de jovens e adultos: possibilidades da extensão universitária. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 162-175, 2013.

FRAGA, L. S. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 403-419, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200008>.

HUNGER, D. *et al.* O dilema extensão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 335-354, jul./set. 2014.

JULIANI, S. F.; FREIRE, L. M. Representações discursivas de Educação Ambiental: uma análise no âmbito da extensão universitária. **Alexandria**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-60, nov. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2016v9n2p35>.

NOZAKI, J. M.; FERREIRA, L. A.; HUNGER, D. A. C. F. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 228-241, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991175>.

PENA, L. G. S. *et al.* O “rugby” em cadeira de rodas no âmbito da universidade: relato de experiência da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 661-669, out./dez. 2014.

PEREIRA, T. I.; GOMES, T. F. A extensão universitária em debate: o curso pré-universitário como espaço de educação popular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 665-684, set./dez. 2018.

REIS, G. L. *et al.* A relevância da integração entre universidades e escolas: um estudo de caso de atividades extensionistas em robótica educacional voltadas para rede pública de ensino. **Interfaces – Rev. de Extensão**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 52-76, jul./dez. 2014.

SANTOS, M. L.; BARBOSA, W. A.; KÖLLN, M. Programa de extensão TEIA/UFV: formação universitária para uma ecologia de saberes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 69-98, dez. 2013.

SILVA, K. C.; KOCHHANN, A. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 703-725, set./dez. 2018.

SOMMERHALDER, A.; MARTINS, A. O. Formação permanente e em contexto de profissionais da Educação Infantil: contribuições de um projeto de extensão universitária. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 620-635, set./dez. 2018.

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTINS, R. L. Trajetória para curricularização da extensão universitária: contribuições do fórum nacional de extensão das universidades comunitárias – Forext e a definição de Diretrizes Nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 10, n. 3, p. 167-174, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2019v10i3.10916>.

WIEZZEL, A. C. S. Contribuições de projeto de extensão à formação inicial em curso de Pedagogia em universidade pública. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 761-776, set./dez. 2018.

REFERÊNCIAS DE ARTIGOS – ANAIS DOS CONGRESSOS BRASILEIROS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

- 5º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, Porto Alegre:

ABREU, T. B. *et al.* Formação de professores e divulgação científica: interações entre universidade e escola na região norte fluminense. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 127-131.

ALVES, E.; DENILDA, F. O curso de extensão mídias na educação na UFT: um estudo da evasão. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 158-162.

DOMINGUINI, L. *et al.* O papel da extensão na formação continuada de professores da EJA: um estudo de caso em Ciências Naturais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 178-182

FIABINI, A. A África na sala de aula: formação de professores através da extensão. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 1-5.

NEZ, E.; CONSONE, C. B; BEOCK, H. C. S. P. Fronteiras da extensão universitária: o uso do cinema na formação continuada de professores. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 137-141.

PANIZZOLO, C.; GOMES, M. O. Relação colaborativa entre universidade e escolas-campo de estágio: contribuições para uma concepção de extensão universitária. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 248-250.

ROJAS, A. C. S.; MOSCIARO, M. A. X. A extensão e o ensino de História: a importância do laboratório de história na formação acadêmica. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 6-9.

ROSA, M. M. C. S. O lugar da extensão universitária na formação docente: o Projeto escola laboratório como experiência de indissociabilidade no estágio supervisionado. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 173-177.

SOARES, V. M. R.; SANTOS, J. C. B. Projeto CAT e formação docente: da prática do diálogo à emancipação humana. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 233-237.

SOUZA, I. M. S. Reflexões sobre uma experiência de formação continuada docente. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 277-281.

TAVARES, C. A. R.; SILVA, S. O. C. Espaço de formação e construção dialógica do conhecimento. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 107-111.

YAMASAKI, A. A. Articulação extensão, arte-educação e ensino fundamental: proposta para superação de limites na formação de professores. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2012, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 30-35.

- 6º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2014, Belém:

ALCÂNTARA NETO, C. P. Reflexões sobre o processo de integração ensino x pesquisa x extensão na Faculdade Metropolitana da Amazônia (FAMAZ), Belém-Pará. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 36-41.

ALMEIDA, M. R. F.; BARBOSA, M. F. R. S.; SOARES FILHO, A. C. Poemar. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 663-667.

ARAGÃO, R. C.; ALENCAR, D. L.; COSTA, C. A. Cursinho popular emancipa Marabá. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 716-720.

BARBOSA, J. S.; GEMENTE, F. R. F. Formação inicial e continuada: contribuições da extensão universitária. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 766-770.

BARROS, V. P.; OVIGLI, D. F. B. Relações étnicas e educação em astronomia: análise de uma experiência em Itapetininga/SP. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 74-78.

BERNARDES, L. A. B.; SILVA, S. L. R; CAMARGO, A. J. Física da universidade à comunidade. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 751-758.

BEZERRA, E. R. C.; PEREIRA, A. S.; BASTOS, J. S. As contribuições da etnomatemática para formação de professores indígenas. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 486-490.

BREZOLIN, C. F.; VASCONCELLOS, V. A. S.; OLIVEIRA, V. F. A formação de professores através do cinema. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 300-304.

BULHÕES, H. L.; LOPES JUNIOR, M. A. A.; MOREIRA, L. M. Ciênica: divulgação de ciência e tecnologia por meio do Teatro. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 106-110.

CAMPELO, A. J.; CARVALHO, K. A.; CARVALHO, C. M. R. G. Extensão universitária: atuação do PET integração na Universidade Federal do Piauí. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 179-183.

CARVALHO, G. M. D.; ALEXANDRE, K.; SANTOS, V. M. M. LABEDUSEX - Laboratório educação e sexualidade: consolidando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 202-205.

CINTRA, Y. K. P.; MORAES, A. K. M.; ARAÚJO, E. M. Revista pedagógica: resultados e discussões. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 24-28.

FERNANDES, C. V.; FERREIRA, N. R.; ROSA, M. M. C. S. Aprendendo alfabetizar alfabetizando: uma experiência formadora de ensino articulado à extensão no desenvolvimento curricular. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 476-480

FIGUEIREDO, T. D. *et al.* Programa Arte e Matemática: possibilidades interdisciplinares na Educação Básica. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 197-201.

FONSECA, J. C. C.; ASSIS, J. A extensão como princípio de aprendizagem. Projeto nós e Arte: uma proposta de leitura e produção de textos através dos grandes mestres da pintura. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 771-775.

FONSÊCA, M. L. S.; LIMA, M. B. B. S.; MELO, N. Q. Espaços de leitura e a formação do educador. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 305-309.

FRADE, D. Elevação da escolaridade por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e emprego – PRONATEC. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 90-93.

FRANÇA JUNIOR, R. M. Extensão acadêmica como proposta de diálogo e saberes: escutas do projeto gente de fibra. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 505-509.

GONÇALVES, J. P.; CORREIA, A. M.; BARBOSA, M. M. F. Extensão universitária e sua relação com a sociedade: vivências do projeto “pintando a cara”. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 438-442.

GONÇALVES, J. P.; CORREIA, A. M.; PENHA, N. R. Contribuições da extensão universitária para a formação de estudantes de Pedagogia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 443-447.

GOMES, J.; SOUZA, A. C. D.; MAKNAMARA, M. “Ciências é show” no trilhas potiguares em Viçosa/RN. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 658-662.

KIILL, K. B.; NASCIMENTO, L. D. PROFOQUI - Programa de formação continuada de professores de Química e Ciências. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 664-668.

LEONARDI, F. G.; ASSUMPCÃO, R. P. S.; BARBOSA, B. O programa de educação popular - criando e recriando a realidade social – da Universidade Federal de São Paulo na região da baixada santista/Brasil e o desafio da extensão popular com jovens. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 528-532.

LIMA, R. C. B. M.; SANTOS, J. O. S. A literatura no espaço escolar: uma experiência extensionista com alunos do 2º ano do ensino fundamental. *In: CONGRESSO BRASILEIRO*

DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 776-780.

LOUREIRO, V. R. A extensão universitária como espaço de formação de professores para a eliminação de barreiras sociais à inclusão das pessoas com deficiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 404-409.

MOLINA, R. *et al.* Estudantes universitários, extensão e formação profissional. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 746-750.

MOURA, L. A. N.; ANJOS, A. C. A.; SILVEIRA, N. A. Troca de saberes entre a extensão universitária e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 363-367.

NAGEL, L. M.; HENTZ, M. I.; PAIM, E. A. O diálogo entre saberes tradicionais e saberes científicos na produção de material didático-pedagógico para escolas indígenas no contexto do projeto PIBID/Diversidade. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 446-451.

NASCIMENTO, C. M. B.; SAMPAIO, E. S.; LIMA, N. R. Relatório do programa de extensão em linguagens e Literatura - n-linguagens 2013.1. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 412-415.

NUNES, D. S. G.; CURSINO, J. P.; DOURADO, B. B. O desafio de formar pela extensão universitária: o perfil dos universitários que participaram do centro de apoio popular estudantil do Tocantins. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 50-54.

PEREIRA, C. A.; PEREIRA, J. A.; ALFAGALI, C. G. M. Aprendizado, arte e cultura pela extensão universitária. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 23-27.

PEREIRA, C. M. R. B.; LOLIS, S. F.; CEZAR, E. J. A educação ambiental em atividades de extensão: relatos do Projeto Ribeirão São João em Porto Nacional, TO. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 574-578.

PEREIRA, M. R. V.; SILVA, A. P.; SILVA, R. F. Derrubando muros: a extensão universitária construindo a formação inicial de professores. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 106-110.

PIMENTEL, D. L.; FURTADO, D. B.; DIAS JUNIOR, J. E. S. Registros históricos dos espaços rurais e a instrumentalização da prática de professor de História na Amazônia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2014, Belém. Anais* [...]. Belém: UFPA, 2014. p. 669-673.

RAMOS, C. R.; MUNHOZ, D. P. Instrumentalizando multiplicadores para prática de ações de extensão. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 13-18.

ROSA, M. M. C. S.; FERNANDES, C. V.; FERREIRA, N. R. Extensão universitária, estágio supervisionado e alfabetização: fundamentos de uma experiência de formação de futuros professores no projeto escola-laboratório. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 535-539

SANTOS, H. P.; FRANCA, M. L. Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Pensar a Educação pensar o Brasil 1822-2022. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 533-537.

SILVA, G. F.; SILVA, L. S.; MELO JUNIOR, J. M. A importância da interdisciplinaridade e do lúdico na aprendizagem dos alunos do pré-vestibular Samora Machel. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 593-597.

SILVA, M. T. S.; COSTA, L. F. M; LUCENA, I. C. R. Montando e desmontando para aprender geometria. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 436-440.

SOUZA, B. S.; DURANTE, M. O. Pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: o compromisso do conhecimento científico com a sociedade Viçosense. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 111-115.

SOUZA, C. J. O.; OLIVEIRA, J. R. Intercâmbio de ensino de geografia entre alunos das Universidades Federais de Viçosa e São João Del-Rei/MG no contexto da extensão universitária. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 285-289.

SOUZA, E. G.; RUFINO, J. A; BAPTISTA, M. R. Programa de extensão letramento e ludicidade. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 232-236.

TORRES, M. C. R.; FALCÃO, I. S. Programa grupo de educação na terceira idade – GETI: 15 anos de ensino, pesquisa e extensão com ênfase nos processos de envelhecimento humano na Amazônia Paraense. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 6., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2014. p. 270-274.

- 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2018, Natal:

BARROSO, M. P. S. *et al.* A história no processo de letramento, construção da cidadania e pertencimento ao local: apoio pedagógico a escolares da Serrinha, Fortaleza - Ceará. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2018. p. 5734-5745.

- CAMPOS, G. T. A. F. *et al.* A extensão universitária e a formação inicial e continuada: uma análise à luz de círculos formativos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 3693-3706.
- DURO, M. L.; MOLON, J; OLIVEIRA, E. S. Parceria IFRS-escola: uma proposta extensionista na formação de professores. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 3235-3244.
- FAÉS, M. C.; ENGELMANN, C.; ZORZI, F. PRÉ-IF: prática docente na Educação Básica. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 4598-4610.
- FIGUEIREDO, G. A. *et al.* Estudos e ações pedagógicas em Ciências: formação inicial e continuada de docentes. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 5978-5995.
- FONSECA, M. P. S.; NÓBREGA, T. F.; ALBUQUERQUE, M. S. O projeto de extensão Educação Física na perspectiva inclusiva: avanços e os desafios. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 6054-6067.
- GADELHA, E. H. L.; CHAVES, J. O. S. Palmilhando o passado, no chão da história local”: a extensão no Programa de Educação Tutorial – PET de História da FAFIDAM/UECE. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 5760-5773.
- KOCHHANN, A.; SILVA, K. A. C. P. C. As concepções de extensão universitária na formação do estudante: uma análise importante. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 3145-3156.
- KOCHHANN, A.; SILVA, K. A. C. P. C. Extensão universitária na formação do estudante à luz do processo de curricularização. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 3170-3184.
- LIMA, E. N.; FERREIRA, T. E. D.; ALEXANDRINO, J. S. PRÉ-UEMG: inclusão pela educação. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 4481-4491.
- MARCELINO, B. S. *et al.* A comunidade de investigação filosófica como propiciadora do desenvolvimento da autonomia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 4556-4570.
- MEISTER, L. *et al.* Microscopia na escola: animações didáticas para o ensino de Ciências. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 5147-5158.
- MELO, E. P.; COSTA, M. P.; FRANCA, T. M. S. Brinquedoteca: possibilitando o lúdico na universidade. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 5546-5559.
- NECA, B. D. R.; RECHIA, S.; ANDRADE, S. M. B. A formação docente a partir de ações culturais no âmbito do lazer do grupo PET/GEPEC. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE*

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 4177-4188.

RAMOS, N. B.; CRUZ, S. P. S. Radiografia curricular do curso de Pedagogia: a curricularização da extensão. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. Anais* [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 5160-5172.

SILVA, A. L.; OLIVEIRA, C. I.; FRANÇA, T. M. S. Com as mãos na arte: experiências estéticas e artísticas na universidade. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. Anais* [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 5588-5598.

TEIXEIRA, N. R. *et al.* Form-ação: experiência extensionista na formação inicial e continuada. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. Anais* [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 6024-6037.

TEIXEIRA, N. R. *et al.* GEFOP: experiência extensionista prático na formação de estudante. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2018, Natal. Anais* [...]. Natal: UFRN, 2018. p. 5683-5697.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA – REITORIA UEPG



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



1. Projeto de Pesquisa: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG: POSSÍVEIS TESSITURAS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 45			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Denise Puglia Zanon			
6. CPF: 676.974.969-68	7. Endereço (Rua, n.º): THEODORO ROSAS CENTRO 1203 ap. 62 PONTA GROSSA PARANA 84010180		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (42) 3224-5114	10. Outro Telefone:	11. Email: denizanon@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: ____ / ____ / ____		Assinatura _____	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Ponta Grossa		13. CNPJ: 80.257.355/0001-05	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (42) 3220-3108		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Miguel Sanchez Neto</u>	CPF: <u>581.531.079-20</u>		
Cargo/Função: <u>Rotor</u>	Assinatura 		
Data: <u>10</u> / <u>11</u> / <u>2020</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA – PPGE/UEPG



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG: POSSÍVEIS TESSITURAS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 45			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Denise Puglia Zanon			
6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email: denizanon@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 18 / 11 / 2020		 _____ Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Ponta Grossa	13. CNPJ: 80.257.355/0001-08	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (42) 3220-3108	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: Gisele Masson	CPF:	_____	
Cargo/Função: Coordenação PPGE	_____		
Data: 19 / 11 / 2020	 _____ Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

**ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL –
COMITÊ DE ÉTICA DA UEPG**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG: POSSÍVEIS TESSITURAS

Pesquisador: Denise Puglia Zanon

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40322920.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.424.308

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG: POSSÍVEIS TESSITURAS. Considerando que a extensão é um dos pilares do tripé universitário junto ao ensino e à pesquisa, e tendo em vista que a meta 12, estratégia 12.7

do Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 (BRASIL, 2014) determina a curricularização da extensão, que está associada a uma concepção de

extensão, pergunta-se: como vem se constituindo o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na UEPG e em que fundamentos

se sustenta? Mediante o problema de pesquisa, propõe-se como objetivo geral: desvelar como o processo de curricularização da extensão para as

licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir dos fundamentos que sustentam a concepção de extensão

universitária

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 4.424.308

partir dos fundamentos que sustentam a concepção de extensão universitária.

Objetivo Secundário:

- examinar como são interpretados os documentos legais sobre a curricularização da extensão – PNE, Política Nacional de Extensão, Resolução nº

7 de dezembro de 2018, MEC no processo de curricularização da extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa;- investigar os significados

sobre curricularização da extensão assumidos pelos sujeitos na e pela Universidade Estadual de Ponta Grossa;- identificar no processo de

curricularização da extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa, os fatores determinantes que influenciam/influenciaram a tomada de

decisão sobre as concepções e práticas extensionistas;- enunciar as concepções de universidade e extensão universitária expressas pelos sujeitos

da pesquisa no processo de curricularização da extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando os princípios éticos que regem a pesquisa, o necessário respeito aos sujeitos que participarão do processo de coleta de dados, o

crédito às fontes de consulta e a responsabilidade sobre os dados de pesquisa, sendo fidedigna às falas dos interlocutores da pesquisa, intencionase evitar a ocorrência de equívocos e riscos.

Benefícios:

O desenvolvimento da pesquisa na instituição permite compreender a curricularização da extensão, dialogar com a realidade que vivo e agir com

vistas à transformação da prática educativa. Também a pesquisa pode contribuir com o processo de curricularização deflagrado na instituição e nas

demais universidades, apresentando resultados e pressupostos que sejam relevantes para as reflexões e investigações sobre a curricularização da extensão na formação de licenciandos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sobre o desfecho primário, destaca-se:- definição dos pressupostos teórico-metodológicos: epistemologia freireana e teoria da ação comunicativa

em Habermas;- pesquisa do tipo estado da arte: evidenciando as possibilidades para o investimento na pesquisa sobre a curricularização,

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 4.424.308

especialmente no que diz respeito à concepção de extensão crítica e suas possíveis contribuições para a formação de licenciandos;- análise documental interpretação sobre os indicativos e intenções dos escritos institucionais;- definição dos instrumentos de coleta de dados, locus e sujeitos da pesquisa.). No caminho investigativo, adota-se: a pesquisa do tipo estado da arte para contextualizar a temática no campo da pesquisa. - selecionamos 4 bases de dados: teses, dissertações e artigos que versam sobre extensão universitária, sua curricularização associadas à formação do licenciando;- Análise documental: coletar, mapear e analisar os documentos sobre extensão e curricularização da extensão universitária; documentos nacionais e internos da UEPG; Mapeamento e análise de Cartas dos Fóruns Nacionais de Extensão Universitária e artigos publicados nos Anais dos Congressos Brasileiros de Extensão que versam sobre formação inicial para a docência via extensão universitária. - Entrevista semiestruturada com: equipe de gestão da Proex que está atuando diretamente no processo de curricularização da extensão;- coordenadores e professores supervisores de programas e projetos de extensão nas licenciaturas;- coordenadores de colegiados dos cursos de licenciaturas;- membros da comissão designada pela Reitoria para regulamentar a curricularização na UEPG; - A opção pelos grupos de discussão justifica-se pelo fato de que é concebido como um locus de produção coletiva de sentidos que tem sua origem e são incorporados na trajetória social de cada um dos participantes. Os grupos de discussão se desenvolvem por meio de diálogos entre os sujeitos e o discurso é considerado nas condições sociais de sua produção e de seus produtores (IBÁÑEZ, 2013). Em virtude da COVID 19, os dados serão coletados via ferramenta meet ou zoom.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: proespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 4.424.308

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1635080.pdf	20/11/2020 19:52:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROTOCOLO_ZANON.pdf	20/11/2020 19:42:13	Denise Puglia Zanon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ZANON.pdf	20/11/2020 19:39:55	Denise Puglia Zanon	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ZANON.pdf	20/11/2020 19:29:39	Denise Puglia Zanon	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 26 de Novembro de 2020

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propepsecretaria@uepg.br

**ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL –
EMENDA**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG: POSSÍVEIS TESSITURAS

Pesquisador: Denise Puglia Zanon

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40322920.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.960.396

Apresentação do Projeto:

Solicitação de emenda ao Projeto de Pesquisa:

O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG: POSSÍVEIS, com a justificativa que Houveram pequenos ajustes no projeto de tese, considerando as recomendações dos professores da banca de qualificação, realizada no último dia 27 de julho de 2021. Os ajustes referem-se especialmente ao título do projeto e a não realização dos grupos de discussão como instrumento de coleta de dados, bem como adequações sobre os participantes da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir dos fundamentos que sustentam a concepção de extensão universitária.

Objetivo Secundário:

a) examinar como é interpretada a legislação sobre a curricularização da extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa;

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propessecreteria@uepg.br

Continuação do Projeto: 4.900.396

- b) Investigar os significados sobre curricularização da extensão assumidos por diferentes sujeitos na e pela Universidade Estadual de Ponta Grossa;
- c) Identificar os fatores determinantes que influenciam/influenciaram a tomada de decisão sobre a curricularização da extensão;
- d) evidenciar as concepções de universidade e extensão universitária anunciadas pelos sujeitos da pesquisa no processo de curricularização da extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando os princípios éticos que regem a pesquisa, o necessário respeito aos sujeitos que participarão do processo de coleta de dados, o crédito às fontes de consulta e a responsabilidade sobre os dados de pesquisa, sendo fidedigna às falas dos interlocutores da pesquisa, intencionase evitar a ocorrência de equívocos e riscos.

Benefícios:

O desenvolvimento da pesquisa na Instituição permite compreender a curricularização da extensão, dialogar com a realidade que vivo e agir com vistas a transformação da prática educativa. Também a pesquisa pode contribuir com o processo de curricularização deflagrado na Instituição e nas demais universidades, apresentando resultados e pressupostos que sejam relevantes para as reflexões e Investigações sobre a curricularização da extensão na formação de licenciandos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este é um estudo sobre o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na UEPG. Considerando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e tendo em vista a meta 12, estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 (BRASIL, 2014) que determina a curricularização da extensão, pergunta-se: como vem se constituindo o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, e em que fundamentos se sustenta? Como objetivo geral propõe-se desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na UEPG a partir dos fundamentos produzidos na instituição os quais

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3226-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 4.900.396

- b) Investigar os significados sobre curricularização da extensão assumidos por diferentes sujeitos na e pela Universidade Estadual de Ponta Grossa;
- c) Identificar os fatores determinantes que influenciam/influenciaram a tomada de decisão sobre a curricularização da extensão;
- d) Evidenciar as concepções de universidade e extensão universitária anunciadas pelos sujeitos da pesquisa no processo de curricularização da extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando os princípios éticos que regem a pesquisa, o necessário respeito aos sujeitos que participarão do processo de coleta de dados, o crédito às fontes de consulta e a responsabilidade sobre os dados de pesquisa, sendo fidedigna às falas dos interlocutores da pesquisa, Intencionase evitar a ocorrência de equívocos e riscos.

Benefícios:

O desenvolvimento da pesquisa na Instituição permite compreender a curricularização da extensão, dialogar com a realidade que vivo e agir com vistas à transformação da prática educativa. Também a pesquisa pode contribuir com o processo de curricularização deflagrado na Instituição e nas demais universidades, apresentando resultados e pressupostos que sejam relevantes para as reflexões e investigações sobre a curricularização da extensão na formação de licenciandos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este é um estudo sobre o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na UEPG. Considerando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e tendo em vista a meta 12, estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 (BRASIL, 2014) que determina a curricularização da extensão, pergunta-se: como vem se constituindo o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, e em que fundamentos se sustenta? Como objetivo geral propõe-se desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na UEPG a partir dos fundamentos produzidos na Instituição os quais

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 4.900.390

registros do diálogo com os sujeitos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_180826_2_E1.pdf	08/09/2021 17:24:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROTOCOLO_DENISE_2021.pdf	08/09/2021 17:19:29	Denise Puglia Zanon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2021.pdf	08/09/2021 17:18:05	Denise Puglia Zanon	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ZANON.pdf	20/11/2020 19:29:39	Denise Puglia Zanon	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.900.396

PONTA GROSSA, 09 de Setembro de 2021

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcante, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3262 E-mail: propesecretaria@uepg.br

Página 05 de 05

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG

Pesquisador: Denise Puglia Zanon

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 40322920.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.426.429

Apresentação do Projeto:

Solicitação de Emenda ao projeto aprovado: O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG.

Solicito a substituição do título inicial do projeto, tendo em vista que o mesmo não ficou coerente com o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, a alteração proposta é substituir o título anterior:

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG: POSSÍVEIS TESSITURAS, pelo novo título: O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NA UEPG

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir dos fundamentos que sustentam a concepção de extensão universitária.

Objetivo Secundário:

- a) examinar como é interpretada a legislação sobre a curricularização da extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa;
- b) investigar os significados sobre curricularização da extensão assumidos por diferentes sujeitos

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.426.429

na e pela Universidade Estadual de Ponta Grossa;

c) identificar os fatores determinantes que influenciam/influenciaram a tomada de decisão sobre a curricularização da extensão;

d) evidenciar as concepções de universidade e extensão universitária anunciadas pelos sujeitos da pesquisa no processo de curricularização da extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando os princípios éticos que regem a pesquisa, o necessário respeito aos sujeitos que participarão do processo de coleta de dados, o crédito às fontes de consulta e a responsabilidade sobre os dados de pesquisa, sendo fidedigna às falas dos interlocutores da pesquisa, intencionase evitar a ocorrência de equívocos e riscos.

Benefícios:

O desenvolvimento da pesquisa na instituição permite compreender a curricularização da extensão, dialogar com a realidade que vivo e agir com vistas à transformação da prática educativa. Também a pesquisa pode contribuir com o processo de curricularização deflagrado na instituição e nas demais universidades, apresentando resultados e pressupostos que sejam relevantes para as reflexões e investigações sobre a curricularização da extensão na formação de licenciandos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este é um estudo sobre o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na UEPG. Considerando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e tendo em vista a meta 12, estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 (BRASIL, 2014) que determina a curricularização da extensão, pergunta-se: como vem se constituindo o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, e em que fundamentos se sustenta? Como objetivo geral propõe-se desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na UEPG a partir dos fundamentos produzidos na instituição os quais sustentam a concepção de extensão universitária.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.426.429

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda ao Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016. Fica autorizada a mudança de Título.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_195346_1_E2.pdf	23/05/2022 15:17:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROTOCOLO_DENISE_ZANON_2022_EMENDA.pdf	23/05/2022 15:03:09	Denise Puglia Zanon	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROTOCOLO_DENISE_2021.pdf	08/09/2021 17:19:29	Denise Puglia Zanon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2021.pdf	08/09/2021 17:18:05	Denise Puglia Zanon	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ZANON.pdf	20/11/2020 19:29:39	Denise Puglia Zanon	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.426.429

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 24 de Maio de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))