

Atividades de extensão inseridas no currículo: contribuições sobre o fazer pedagógico

Juliane Rezende Cunha
Evandro Salvador Alves de Oliveira
Paulo Eduardo Gomes de Barros
Fabiana Regina Veloso
Mayco Moraes Nunes
Luiz Alberto Rodrigues
Letícia Maria Pinto da Costa
Anita Bellotto Leme Nagib
Flavia Haddad França
Rogério Ohhira
Moacyr Laterza Filho
Esdras Marchezan Sales
Kylde Batista Vicente
Maria Anezilany Gomes do Nascimento

ATIVIDADES DE EXTENSÃO INSERIDAS NO CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

Organizadores

Juliane Rezende Cunha
Evandro Salvador Alves de Oliveira
Paulo Eduardo Gomes de Barros
Fabiana Regina Veloso
Mayco Moraes Nunes
Luiz Alberto Rodrigues
Letícia Maria Pinto da Costa
Anita Bellotto Leme Nagib
Flavia Haddad França
Rogério Ohhira
Moacyr Laterza Filho
Esdras Marchezan Sales
Kyldes Batista Vicente
Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Recife, 2022



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

REITORA Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

VICE-REITORA Profa. Dra. Vera Rejane do Nascimento Gregório

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Membros Internos

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egitto Vasconcelos

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Profa. Dra. Emília Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)

Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)

Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)

Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)

Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)

Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)

Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)

Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)

Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

DIRETOR CIENTÍFICO E COORDENADOR Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

CAPA E PROJETO GRÁFICO Danilo Catão

REVISÃO Os Autores

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro, ou de seus capítulos, para fins comerciais.

A referência às ideias e trechos deste livro deverá ser necessariamente feita com atribuição de créditos aos autores e à EDUPE.

Esta obra ou os seus artigos expressam o ponto de vista dos autores e não a posição oficial da Editora da Universidade de Pernambuco – EDUPE

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A872 Atividades de extensão inseridas no currículo: contribuições sobre o fazer pedagógico/ Organizadores: Juliene Rezende Cunha... et al. – Recife, PE: Edupe, 2022. 320p.: il.

ISBN: 978-65-86413-92-2

1. Ensino superior. 2. Extensão Universitária 3. Currículo. I Cunha, Juliene Rezende (org.). II Título.

CDD 23th ed.- 378.1554

Elaborado por Alessandra Jácome de Santana – CRB/4-1847

Sumário

PREFÁCIO · 9

APRESENTAÇÃO · 13

1 · 22

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UEFS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carla Borges de Andrade (UEFS)

2 · 35

ENSINO DE GEOGRAFIA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sullivan Pereira Dantas (UECE)

Jefté Sousa da Silva (UECE)

Davi Gerard de Sousa Mesquita (UECE)

Ione Pereira da Silva Araújo (SME/Fortaleza)

Sandra de Fátima Fernandes (SME/Fortaleza)

Marcus Venicius Cardoso Cabral (SME/Fortaleza)

3 · 52

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO MEIO DE PROMOVER O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDOS POR UMA ONG NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ-CE

Carlos Eduardo de Sousa Lyra (UECE)

Moisés Marinheiro da Silva (UECE)

Leidiane Sousa Victor (UECE)

Felipe Freitas Paulino (UECE)

Rafaela Mendes da Silva (UECE)

Antonia Janaina Borges Silva (UECE)

4 • 73

O USO DE RPG COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Gabrielle Barros da Silva (UECE)

Maria Guíllia Targino Lôbo (UECE)

Vivian Suelen Rodrigues Teófilo (UECE)

Felipe Queiroz Siqueira (UECE)

5 • 86

CONTRIBUIÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO DENTRO DO PROJETO DE EXTENSÃO NÚCLEO DE ESTUDOS E DEFESA DE DIREITOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE-NEDDIJ

Carla Liliâne Waldow Esquivel (UNIOESTE)

Bettina Lays dos Santos (UNIOESTE)

Viviane Barbosa Dorecki (UNIOESTE)

6 • 97

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos (UECE)

Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues (UNIATENEU)

7 • 115

VIDEOARTE COMO FERRAMENTA DE EXTENSÃO PARA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EQUINOCULTURA

Isabele Amorim de Moura (UECE)

Sergio Matheus Cidade Ribeiro (UECE)

Bianca Braga de Vasconcelos (UECE)

Amanda Vitória Araújo Castro (UECE)

Solange Damasceno Sousa (UVA)

Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos (UECE)

8 · 128

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rochane Villarim de Almeida (UEPB)

Maria da Conceição de Menezes Torres (UEPB)

Sara Regina Ribeiro Carneiro de Barros (UEPB)

Gilberlândio Nunes da Silva (UEPB)

Deoclecio Ferreira de Brito (UEPB)

9 · 143

CONSTRUÇÃO E PARTILHA DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE EXTENSÃO

José Douglas de Abreu Araújo (UECE)

10 · 156

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO GPEHM/UECE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS

Ana Carolina Costa Pereira (UECE)

Antonia Naiara de Sousa Batista (UECE)

Gisele Pereira Oliveira (UECE)

11 · 176

DESAFIO DA CURRICULARIZACAO DA EXTENSÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES ASSOCIADAS DE ENSINO - UNIFAE: RELATO DE CASO

Anita Bellotto Leme Nagib - UNIFAE

Claudia Flora Degrava - UNIFAE

Alice Perucchetti Orrú- UNIFAE

Thamiris Cirelli - UNIFAE

12 · 193

A INTEGRALIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Cláudia Gonçalves de Lima (UERJ)

13 · 209

INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO: UNIVERSIDADE DE RIO VERDE EM CONEXÃO

Alberto Barella Netto (UniRV)

Vanessa Renata Molinero de Paula (UniRV)

Lidiane Bernardes Faria Vilela (UniRV)

Carolina Merida (UniRV)

14 · 222

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI: CAMINHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO

Sandra Nancy Freire Bezerra (URCA)

Ana Maria Parente Garcia Alencar (URCA)

Cecília Maria de Araújo Ferreira (URCA)

Rosely Leyliane dos Santos(URCA)

15 · 233

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A LEI N.º 11.645/2008: SABERES, DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA MUNICIPAL ODILON GONZAGA BRAVEZA, FORTALEZA/CE

Hermerson Gustavo dos Santos Soares (UECE)

Lídia Késsia Brito Bento (UECE)

Ione Pereira da Silva Araújo (SME)

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos (UECE)

Sullivan Pereira Dantas (SME e UECE)

16 · 255

PROJETO DE EXTENSÃO OVACE EM LACTENTES: PRIMEIROS SOCORROS PARA MÃES, UMA CONTRIBUIÇÃO COM A COMUNIDADE

Ana Paula do Vale Marques (UECE)

Victor Macêdo Paes (UECE)

17 • 267

**O CURRÍCULO E A EXTENSÃO INTEGRADOS NO CURRÍCULO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO
- UEA**

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura (UEA)

Lucinete Gadelha da Costa(UEA)

18 • 280

**MAPEAMENTO E AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS INTERNOS E EXTERNOS
DE PROJETOS DE EXTENSÃO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS**

Gildo Giroto |Junior (UNICAMP)

Ivan Felizardo Contrera Toro (UNICAMP)

Savio Cavalcante (UNICAMP)

Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)

Análise dos projetos

19 • 300

**A EXTENSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: NOVOS OLHARES,
NOVOS DESAFIOS**

Rosimeiri Darc Cardoso (UNESPAR)

Sérgio Carrazedo Dantas (UNESPAR)

Cleber Broietti (UNESPAR)

SOBRE OS ORGANIZADORES • 312

PREFÁCIO

Olgamir Amancia Ferreira (UnB)

Esta publicação apresenta um dos temas mais recorrentes na atualidade da educação superior brasileira, que é a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação. Reconhecida como dimensão formativa insurgente, ousada, que oportuniza a criatividade e a criticidade, por isso, com amplo caráter inovador das práticas educativas, entende-se que a consolidação da extensão no currículo dos cursos oportunizará um novo paradigma de universidade, verdadeiramente incluyente e cidadã.

Nesta produção, promovida pela Câmara Técnica de Extensão da Associação Brasileira de Reitores e Reitoras das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), tem-se a oportunidade de apreciar reflexões desenvolvidas sobre o movimento de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, em diversas instituições estaduais e municipais espalhadas pelo território brasileiro.

Os desafios e possibilidades desse esforço empreendido pelas instituições são expressos, na quase totalidade, em textos produzidos por múltiplas mãos, reiterando a concepção de produção e comunicação coletiva, característica própria da concepção dialógica de extensão.

Além disso, por meio dos artigos, são evidenciadas a função social da universidade, assim como a importância de se consolidar na formação acadêmica práticas educativas sustentadas nas diretrizes da

extensão, explicitadas na política nacional definida pelo Fórum de pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas da Educação Superior Brasileira (Forproex) e consolidadas na Resolução 07, CNE, 2018.

Importa registrar que a função social da universidade há muito se constitui tema recorrente nos debates acadêmicos, especialmente em contextos desiguais como a sociedade brasileira e o tema da extensão universitária, também é reiterado no contexto dessas reflexões, por ser a dimensão acadêmica com a incumbência de assegurar a concretude da relação universidade-sociedade.

Exemplar é o memorável discurso feito por Darcy Ribeiro, primeiro reitor e um dos fundadores da Universidade de Brasília, em agosto de 1985, quando da posse do Reitor Cristóvam Buarque. O discurso de Ribeiro sustentado na interrogação: “Universidade para quê?” é revelador da base do pensamento que o havia mobilizado por décadas, e que se configuraria como a universidade necessária, materializada no projeto UnB, inaugurado em 1962 e interrompido com o golpe militar de 1964.

Ao fazer essa indagação Ribeiro insta seus interlocutores a pensar sobre qual é o papel da universidade, se para manter o status quo ou para problematizar a realidade e contribuir para a sua transformação, que no caso brasileiro significa enfrentar as desigualdades. Nesse sentido, ele resgata o debate acerca de um novo lugar para o ensino superior brasileiro, em sintonia com os setores democráticos da sociedade que exigiam a ruptura com a concepção elitista de universidade e a necessária vinculação entre os conhecimentos produzidos e as necessidades do território.

Na esteira da vinculação entre universidade e sociedade, também situamos o conceito de práxis pedagógica de Freire que coloca em questão as práticas extensionistas desenvolvidas e que, ao fim e ao cabo, expressam uma relação autoritária da universidade com os setores exter-

nos a ela. Nesse contexto a universidade se reconhece como espaço de produção de conhecimento “válido” e desconsidera os saberes, as diferentes e diversas formas de produzir e conhecer, próprias das vivências em comunidade e por isso, numa relação assimétrica se autoriza a aplicar à sociedade o resultado de sua produção acadêmica e científica.

A esse desenho de educação superior em curso, Ribeiro e Freire, contrapõem uma concepção de educação pautada na interdisciplinaridade, na territorialidade, na convivialidade, na dialogicidade e indissociabilidade com perspectiva transformadora. Ribeiro afirma a importância do compartilhamento de conhecimento por meio do diálogo interfecundante entre os sujeitos das diferentes áreas do saber, e Freire, por sua vez, destaca que o processo de conhecimento não ocorre no isolamento, tendo em vista que, “não há homem isolado” e que “o mundo humano é um mundo de comunicação”.

Os fundamentos anteriormente elencados constituirão parte da estrutura sobre a qual se assentará a concepção dialógica de extensão que se baseia na interdisciplinaridade, no caráter processual cultural, científico e político da educação, e na potencialidade de transformação resultante da interação entre a universidade e outros setores da sociedade.

Nessa perspectiva é certo afirmar que o projeto subjacente à organização desta obra foi estimulado por uma escolha cuidadosa de reflexões que expressam as experiências desenvolvidas a partir da reestruturação dos currículos, com vistas a ruptura com a fragmentação das práticas pedagógicas e da formação acadêmica.

As produções apresentadas visam resgatar para o cotidiano das instituições o princípio da indissociabilidade, preconizado no Art. 207, da Constituição Federal de 1988. Objetiva muito mais que descrever modelos, desafiar o leitor/a a questionamentos, como é próprio da extensão.

Destaco, portanto, que do elenco de artigos apresentados, mais que o relato de experiências sobre a institucionalização da carga horária mínima estabelecida em lei, ou o uso de metodologias e procedimentos, os diferentes artigos resgatam categorias conceituais fundamentais ao processo, tais como protagonismo estudantil, não fragmentação, reconhecimento e valorização do conhecimento produzido em espaços para além dos “muros” das instituições e capacidade transformadora das ações empreendidas, tendo em mira as possibilidades e limites destes conceitos.

A leitura cuidadosa dos artigos, portanto, visa estimular a criticidade sobre esse contexto em construção, de maneira que se possa observar os distanciamentos e aproximações ainda presentes no processo de inserção curricular da extensão com a prática pedagógica em curso e a práxis pedagógica desejada. As críticas são, ao mesmo tempo, reveladoras do afastamento do modelo tradicional disciplinar, e da persistência de métodos e práticas oriundas deste modelo, evidenciando as dificuldades ainda presentes na cultura acadêmica das instituições que ao regularem as atividades acadêmicas de extensão, o fazem com riscos à disciplinarização destas atividades.

Por isso, sugiro que devemos ler os textos nos interrogando como aquela experiência relatada contribui com a ruptura do modelo fragmentado? Como aquele componente pedagógico radicalmente inovador incorpora processualidade e potencializa a transformação? Se aquela proposta é transformadora, dialógica, que sentidos ela pode assumir para tornar os sujeitos mais humanos? Se o componente curricular extensionista apresentado potencializa a extensionalização da universidade ou disciplinarização da extensão?

O desafio, portanto, é assumir a produção aqui apresentada como um importante ponto de partida.

APRESENTAÇÃO

A segunda coletânea de trabalhos sobre a inserção curricular da extensão, intitulada **“Atividades de extensão inseridas no currículo: contribuições sobre o fazer pedagógico”**, é mais uma produção da Câmara técnica de Extensão da ABRUEM (Associação brasileira de reitoras e reitores das universidades estaduais e municipais) que foi organizada por um grupo de profissionais comprometidos com a educação superior pública. Trata-se de um e-book temático que traz em seu bojo dezenove capítulos pujantes que apresentam atualizações a respeito do desafiador processo que envolve a inserção da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, que se refere a uma fusão entre os trabalhos realizados no âmbito do Ensino e da Extensão que o Conselho Nacional de Educação recomendou quando publicou a Resolução nº 07 em 18 de dezembro de 2018.

Nesta obra, instituições das diversas regiões do Brasil, centro-oeste, norte, nordeste, sudeste e sul, trazem à tona o “fazer pedagógico” num esforço de mostrar questões práticas sobre a extensão universitária enquanto potência para agregar a formação humana e profissional dos estudantes das instituições de ensino superior do país. Os textos que aqui se encontram foram reunidos a partir de uma chamada pública direcionada às instituições filiadas à ABRUEM. Dos quarenta e seis capítulos submetidos, dezenove foram selecionados por se enquadrarem no escopo da coletânea, que objetiva apresentar as diversas maneiras que as

Instituições de Ensino Superior têm trabalhado de maneira prática com a extensão universitária de forma interrelacionada com o ensino.

O capítulo 1 representa a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A autora apresenta o panorama sobre **“A curricularização da extensão na UEFS: um relato de experiência”**. O objetivo do trabalho foi relatar a experiência vivenciada no componente curricular SAU-194 Prática Curricular em Educação Física, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, como exemplo de como a inserção curricular da extensão tem se efetivado na universidade.

O capítulo 2 é resultado do esforço da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que por meio do texto **“Ensino de geografia e a extensão universitária: o uso das metodologias ativas no processo de alfabetização cartográfica nos anos finais do ensino fundamental”**, os autores objetivaram contribuir com a discussão sobre a recomposição da aprendizagem da geografia, pós ensino remoto emergencial (ERE), a partir do uso da linguagem cartográfica, diante do cenário de analfabetismo cartográfico diagnosticado nos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma ação que envolvem o ensino e a extensão como duas dimensões capazes de exercer impactos positivos na sociedade.

O capítulo 3 também foi construído por muitas mãos, pois um conjunto de autores da Universidade Estadual do Ceará (UECE) discorreram sobre **“A educação estética como meio de promover o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes atendidos por uma ong no município de Quixadá-CE”**. Neste trabalho os autores apresentam um relato da experiência construído através das vivências em um projeto de extensão articulado ao ensino que objetivou promover o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes através de habilidades e competências relacionadas à arte e à música como ex-

pressões estéticas, contribuindo para uma formação ética e humana nas relações com os pares, família e comunidade.

O capítulo 4 é o resultado de uma ação colaborativa da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que abordou o tema **“O uso de RPG como ferramenta no ensino de produção textual”**. Neste trabalho os autores objetivam apresentar uma experiência de extensão atrelada ao ensino pautada na mediação do professor, no sentido de motivar o aluno para o ensino de produção textual, através de atividades lúdicas, possibilitando, através de momentos de interação, que o estudante entre contato com o conteúdo programático da disciplina por intermédio do RPG (*Role Playing Game*).

O capítulo 5 produzido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) aborda a **“Contribuição do fazer pedagógico dentro do projeto de extensão Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude-NEDDIJ”**. No texto os autores propõem mostrar o fazer pedagógico dentro do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) que funciona na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, especialmente no campus de Marechal Cândido Rondon/PR.

O capítulo 6 representa a parceria entre duas instituições do nordeste, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Centro Universitário Uniateneu (UNIATENEU), que produziram o texto intitulado **“Extensão universitária e formação docente: reflexões e contribuições no curso de Pedagogia”**. Neste capítulo os autores partem de uma pergunta central, que é saber “como a extensão contribui para a construção de práticas pedagógicas transformadoras nos cursos de formação docente? O objetivo foi verificar o papel da extensão no âmbito da Universidade e refletir sobre as práticas pedagógicas e sua relação com a extensão curricular.

O capítulo 7 é uma importante contribuição entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) que oportunizou a construção do texto com título **“Videoarte como ferramenta de extensão para difusão do conhecimento sobre equinocultura”**. Os autores apresentam um relato de experiência que objetivou descrever as atividades extensionistas do projeto de Iniciação Artística – IA, “HORS’ART”, vinculado à Faculdade de Veterinária da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como uma importante ferramenta para promoção de tecnologias digitais e desenvolvimento didático na relação ensino-aprendizagem para estudantes e público em geral, interessados em atividades equestres.

O capítulo 8, intitulado **“A curricularização da extensão no curso de licenciatura em química da Universidade Estadual da Paraíba: relato de experiência”**, é um produto da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cujo autores consideram que a inserção curricular das atividades extensionistas é processo em curso, envolto por potencialidades, expectativas e também por questionamentos. Neste capítulo o foco foi relatar o processo de curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba, a partir da experiência de docentes membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

O capítulo 9 versa sobre a **“Construção e partilha do conhecimento em educação especial: uma proposta de atividade de extensão”**, tratando-se de uma importante contribuição da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os autores relatam as experiências realizadas nas atividades de extensão da disciplina de Educação Especial Inclusiva no curso de Pedagogia. No texto é exposto que dentro dos componentes curriculares do curso de pedagogia a disciplina Educação Especial Inclusiva na Universidade Estadual do Ceará teve em sua estrutura a inserção das atividades extensionistas visando a reflexão e análise dos desafios e

possibilidades que a extensão poderia proporcionar na formação cidadã dos estudantes, e ainda a contribuição do conhecimento construído para a sociedade.

O capítulo 10 versa sobre **“O programa de formação docente do GPEHM/UECE e sua contribuição para as atividades extensionistas”** que acontece na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os autores se propuseram apresentar as contribuições do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM) na formação inicial e continuada de professores de Matemática, mostrando as relações que esse trabalho possui com a extensão universitária e o ensino na graduação.

O capítulo 11 é fruto do trabalho realizado no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão do UNIFAE. Os autores disponibilizam um texto intitulado **“Desafio da curricularização da extensão no Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - UNIFAE: relato de caso”**, este que objetiva apresentar o panorama da curricularização universitária no Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE, como foco central o alinhamento da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, expondo as dificuldades encontradas durante o processo através de uma visão crítica do relato de experiência.

O capítulo 12 se configura como uma importante contribuição teórica, crítica e reflexiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o título **“A integralização da extensão e sua função social”**. Neste trabalho a autora promove um debate recuperando documento que tratam da extensão, destacando que a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

O capítulo 13, intitulado **“Inserção curricular da extensão: Universidade de Rio Verde em conexão”**, advém da UniRV, instituição de ensino superior situada no centro-oeste brasileira. No texto os autores discorrem sobre a inserção curricular da extensão universitária e apresentam como a Universidade de Rio Verde vem desenvolvendo essa ação. No trabalho da Universidade de Rio Verde é destacado que essa proposta de inserção curricular é necessária e desafiadora, pois entende-se que a extensão demorou a ser reconhecida como processo formativo e portadora de intencionalidade pedagógica. Os autores apontam que por décadas, sua realização se deu sob a perspectiva da transmissão vertical de conhecimento.

O capítulo 14, denominado **“Curricularização da extensão universitária na Universidade Regional do Cariri: caminhos para implementação”**, é fruto de um trabalho coletivo realizado na Universidade Regional do Cariri (URCA) e apresenta o processo que compreendeu as discussões iniciais sobre a extensão até a inserção nos currículos. Os autores destacam como se deu a criação do sistema de extensão que foi implantado, bem como detalham como tem ocorrido o processo de inserção da extensão nos currículos. Como será observado, a implementação da inserção curricular da extensão na URCA se configurou como um processo participativo e dialógico, com base nos documentos normativos nacionais, possibilitando discussões profícuas entre as Pró-Reitorias afins e professores dos colegiados departamentais e de cursos, culminando com a publicação da Resolução que dispõe sobre a inserção das ações de extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação da Instituição de Ensino Superior.

O capítulo 15 apresenta algumas ações desenvolvidas, numa das escolas públicas municipais de Fortaleza, por meio da extensão em conjunto à Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* do Itaperi,

durante o ano de 2022, no componente curricular “Geografia”. Com o título “Educação geográfica e a Lei n.º 11.645/2008: saberes, diálogos e construção de conhecimentos na Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, Fortaleza/CE”, neste trabalho os autores têm enfoque numa ação realizada com os anos iniciais do Ensino Fundamental II, observando a articulação com a Lei n.º 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar.

O capítulo 16 aborda o tema “**Projeto de extensão OVACE em lactentes: primeiros socorros para mães, uma contribuição com a comunidade**” e se trata de uma ação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O objetivo desse projeto que interrelaciona ensino e extensão é fornecer capacitações teórico-práticas ao público leigo, especialmente as mães ou responsáveis por lactentes, sobre a conduta adequada a ser seguida em situações de obstrução de vias aéreas por corpo estranho (OVACE) em crianças, seguindo os protocolos da *American Heart Association* (AHA).

O capítulo 17 é resultado de um trabalho da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), denominado “**O currículo e a extensão integrados no currículo de formação de professores no curso de Pedagogia do Campo – UEA**”. Nesta produção os autores apresentam um relato de experiência de um processo de inserção curricular da extensão presente curso de Pedagogia do Campo, ofertado pela Escola Normal Superior/ Universidade do Estado do Amazonas. Na discussão os colaboradores trazem à tona o desafio de uma construção curricular contextualizada no processo formativo com a Educação do Campo, das águas e das florestas, iniciado em 2019 nos municípios de Maués e Carauri, e sua contribuição na formação de professores em contextos por entre rios e florestas no estado do Amazonas.

O capítulo 18 ilustra a realidade da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por meio do texto intitulado “**Mapeamento e avaliação dos impactos internos e externos de projetos de extensão no âmbito da Universidade Estadual de Campinas**”. Nesta produção os autores buscam compartilhar os resultados de um mapeamento e caracterização das diferentes ações de extensão realizadas por meio de projetos na Universidade Estadual de Campinas e apresentar a sistematização das ações coletivas junto ao seu corpo docente, voltadas à implementação da curricularização da extensão, a qual optou-se pela denominação integração extensão e ensino nos dois últimos anos. Refere-se a um trabalho que visa contribuir com dados que, ao serem publicizados, permitam auxiliar interna e externamente a tomada de decisão sobre ações voltadas à extensão universitária.

O capítulo 19 fecha o conjunto de trabalhos, com o texto “**A extensão nos cursos de graduação: novos olhares, novos desafios**”, construída pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O objetivo é apresentar o processo de inserção da extensão nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná, bem como refletir sobre as discussões desencadeadas para que a extensão passe a compor o quadro de atividades desenvolvidas na formação do acadêmico de seus cursos, nas diferentes áreas de formação. Os autores mostram um pouco sobre os desafios e os novos olhares para a extensão, apresentando discussões suscitadas na execução das atividades realizadas nos cursos.

A multiplicidade de conteúdos, discussões e ações que têm sido planejadas e executadas sobre a inserção curricular da extensão, nas instituições do Brasil, revela as várias potencialidades que a extensão universitária possui, sobretudo os impactos significativos que ela proporciona na sociedade. Assim, a Câmara de Extensão da ABRUEM tem a honra de apresentar e publicar a segunda Coletânea de trabalhos sobre esse

tema tão caro e relevante para o contexto, valorizando a cultura digital como forma de ampliar o acesso, a circulação e divulgação de um material que muito tem a contribuir com a universidade pública brasileira.

Registra-se, aqui, o especial agradecimento à Editora da Universidade de Pernambuco (UPE), pela editoração e publicação desta Coletânea digital. Boa leitura a todas e todos!

Câmara de Extensão da ABRUEM
Outubro de 2022

Juliane Rezende Cunha
Reitora e Presidente da Câmara de Extensão

Evandro Salvador Alves de Oliveira
Pró-Reitor de Ensino, de Pesquisa e de Extensão e
Secretário da Câmara de Extensão da ABRUEM

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UEMS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carla Borges de Andrade (UEFS)¹

Introdução

O presente texto tem por objetivo relatar a experiência vivenciada no componente curricular SAU-194 Prática Curricular em Educação Física, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como exemplo de como a curricularização da extensão tem se efetivado em nossa universidade.

Como docente deste componente desde o ano de 2009, quando do ingresso na UEFS, muito antes de se falar em curricularização da extensão e de contexto pandêmico, a disciplina fora organizada envolvendo atividades remotas de orientação e ensino personalizado, de modo bem diferente da maneira usual, em que professores e estudantes ocupam posições opostas no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a proposta implementada, todas as decisões são tomadas coletivamente, mediante diálogo consistente e, a cada semestre letivo, as aulas se apresentam diferentes, a fim de atenderem as necessidades vigentes.

A fim de contextualizar a inserção desse componente na matriz curricular do curso de Educação Física da UEFS, é preciso considerar que os quatro componentes de Práticas Curriculares atendem à exigência da

1 Doutora em Educação (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). cbandrade@uefs.br.

Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP), de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002, p. 01, grifo nosso).

A princípio, cada componente de Prática Curricular possuía carga horária de 100 horas, totalizando as 400 horas exigidas, e eram denominadas Prática Curricular I, II, III e IV. Com a reformulação curricular ocorrida em 2018, passaram a ser denominadas de Prática Curricular em Educação Física I, II, III e IV, e a carga horária passou a contemplar 105 horas cada, totalizando 420 horas. Cada componente trata de um eixo formativo, a saber: Prática I apresenta e discute os vários campos de atuação do professor de Educação Física; Prática II, o objeto de estudo da Educação Física, qual seja, a cultura corporal; a Prática III discute os saberes docentes; e a Prática IV propõe a elaboração e a aplicação de projetos de intervenção de caráter extensionista que reúnam os co-

nhcimentos construídos nos três componente anteriores. É justamente sobre a Prática IV que este texto discorre.

Metodologia

Este relato de experiência baseia-se nos moldes das pesquisas bibliográfica e documental, bem como da pesquisa (auto)biográfica para descrever as vivências oportunizadas pelo componente curricular supramencionado.

No que se refere às pesquisas bibliográfica e documental, Gil (2008) aponta que são muito parecidas, sendo a principal diferença a natureza das fontes. Enquanto a primeira se pauta na apreciação e análise de livros e artigos científicos, aqui utilizados para fundamentar conceitos, a última se detém sobre documentos. O autor explica que existem documentos de primeira mão, que seriam aqueles que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento analítico, como é o caso do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, do plano de ensino do componente Prática Curricular IV, objeto deste relato, e da resolução institucional consultada; e os documentos de segunda mão, que seriam aqueles que de algum modo já foram analisados, como os documentos oficiais que foram aqui utilizados, a exemplo das resoluções federais e legislação educacional.

Já no que concerne à pesquisa (auto)biográfica, este método aponta que “é necessário indagar sobre o vivido porque é a indagação sobre suas experiências significativas que lhes permite não apenas constituir-se como autores, mas também aprender consigo mesmo e com os outros. Dessa aprendizagem decorre o conhecimento que se encarna na práxis” (MORAES, 2008, p. 193). Uma práxis que é paradoxal:

Tal práxis associa envolvimento e distanciamento do pesquisador, sujeito de sua própria pesquisa, construção de uma subjetividade autêntica por objetivação de concepções ou pensamentos preconcebidos e a experiência de nosso dispositivo de pesquisa como modalidade na construção de conhecimentos (JOSSO, 2008, p. 30).

Assim sendo, como o relato de experiência é um texto proveniente de um estudo em que o autor também é sujeito da própria pesquisa, optamos pela adoção desta proposta metodológica.

A Curricularização da Extensão na UEFS

Na UEFS, a curricularização da extensão, em consonância com o que dispõem o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014/2024 (BRASIL, 2014), a Lei nº 13005/2014 (ABMES, 2014) e a Resolução CNE/CES nº 07/2018, está regulamentada pela Resolução CONSEPE nº 129/2019 (UEFS, 2019) e explicada através de uma Instrução Normativa (UEFS, 2022a) elaborada pelas Pró-Reitorias de Ensino de Graduação e de Extensão.

A curricularização da extensão na UEFS assenta-se sob os pilares do protagonismo estudantil, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, do compartilhamento de saberes, da interação entre os discentes e docentes com as comunidades interna e externa, visando à qualificação da formação e a transformação social, e supera a visão reducionista de que a extensão é tão-somente prestação de serviço. Assim, a

Curricularização da Extensão: consiste na inclusão de atividades de extensão no currículo dos Cursos de Graduação, indissociáveis do ensino e da pesquisa, devendo envolver componentes curriculares, disciplinas, programas e projetos, com a intenção de promover impactos na

formação do discente e na transformação social (UEFS, 2022a, p. 1).

A fim de atender à prerrogativa legal da destinação de 10% da carga horária total dos cursos de graduação para fins da curricularização da extensão, na UEFS foi adotada a estratégia de utilização de Componentes EXT e de Unidades Curriculares de Extensão (UCE), conforme designado na Resolução CONSEPE citada (UEFS, 2019).

Em relação aos componentes EXT, são aquelas disciplinas que preveem em sua ementa o caráter extensionista, podendo destinar sua carga horária total ou parcial para a contabilização da curricularização da extensão. Este código EXT aparecerá na natureza pedagógica dos componentes, onde se costumam colocar os códigos T (teórica), P (prática), TP (teórico-prática) e E (estágio). É o caso, portanto, da experiência que aqui está sendo relatada, do componente Prática Curricular em Educação Física IV que, de 100hTP, passa a ter 105hEXT, ou seja, existe a compreensão de que a totalidade da sua carga horária é utilizada em torno das ações extensionistas que nela se desenvolvem.

Já as UCE se referem aos programas e projetos de extensão institucionalizados, bem como a novas ações propostas por estudantes e professores orientadores, por meio das quais serão planejadas e desenvolvidas atividades de caráter extensionista, semestralmente.

Prática Curricular em Educação Física IV como Componente EXT

Sabendo do dispositivo legal que regulamenta a inserção do componente Prática Curricular em Educação Física IV na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, é mister considerar como de forma efetiva este componente é pensado no Curso e como acontece na prática do semestre letivo. De acordo com o Projeto Pedagógico do

Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física (UEFS, 2018, p. 69, grifo nosso),

A Prática como Componente Curricular trata do conhecimento e análise de situações pedagógicas, por meio de estratégias, tais como: situações simuladas, estudos de caso, produção de material didático, entre outras. A Prática Curricular é, portanto, espaço-tempo para a experimentação do fazer pedagógico e para que os licenciandos construam os saberes pedagógicos dos conteúdos da educação física na educação básica. (...) A Prática Curricular deve, portanto, vir a atender aos seguintes pressupostos de natureza formativa:

I. a formação profissional para a docência na educação básica e a constituição da identidade do professor;

II. a construção dos saberes pedagógicos dos conteúdos da educação física na educação básica, por meio da articulação entre os conteúdos do ciclo formativo;

III. a inclusão da curricularização da extensão, por meio das experiências de ensino e em ações de extensão universitária;

IV. a aproximação com as características da atuação da educação física nas etapas e modalidades da educação básica, e na gestão de processos educativos e organização e gestão de instituições de ensino, e em espaços educativos não-escolares.

V. a reflexão sobre o objeto de ensino da educação física na educação básica

VI. a reflexão sobre os saberes curriculares, pedagógicos e vivenciais na organização do trabalho docente.

Partindo desse pressuposto, o componente de Prática Curricular em Educação Física IV coaduna diretamente com o posicionamento do PPC, pois, em sua ementa, encontra-se assim delineado:

Habilidades ligadas à formação do docente, acerca da relação indivíduo, prática educativa e sociedade. Elaboração, planejamento, execução e avaliação de projetos de ações extensionistas na Educação Física. Ação docente e competências para ensinar. Organização de Seminário de Práticas Curriculares (UEFS, 2018, p. 125).

Esta ementa originou a elaboração do Plano de Ensino (UEFS, 2022b) do componente curricular, segundo o qual, ao término da disciplina, cada discente deverá adquirir as seguintes competências e habilidades:

Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles;

Representar situações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação humana;

Mobilizar, integrar ou utilizar os conhecimentos da cultura corporal do movimento (UEFS, 2022b, p.1).

Para tanto, o componente possui os seguintes objetivos: a) Geral: “Analisar, refletir e compreender os elementos essenciais da elaboração de projetos de intervenção”; b) Específicos: “Elaborar e executar um projeto de intervenção na área de Educação Física; Promover aprendizagens significativas a partir de ações extensionistas” (UEFS, 2022, p. 1).

Nessa perspectiva, o programa da disciplina se organiza de modo a garantir que todo o componente gire em torno das intervenções, tematizando conhecimentos necessários à elaboração do projeto e às práticas que serão vivenciadas junto à comunidade. Portanto, o componente curricular recebe o código EXT que, na UEFS, corresponde a uma das modalidades possíveis de contabilização da carga horária para fins de curricularização da extensão, conforme explicado no tópico anterior.

Deve-se salientar que o Programa da Disciplina é constituído de conteúdos **fixos** – aqueles essenciais à elaboração do projeto de intervenção (tais como seus elementos constitutivos, normas da ABNT, competências docentes e Educação Física Escolar); e **variáveis** a cada semestre, uma vez que dependerão das temáticas escolhidas pelos discentes para desenvolverem seus projetos. Assim, conforme forem fazendo as escolhas, conteúdos serão acrescentados ao componente, a fim de fundamentar e repertoriar os trabalhos que serão planejados.

Neste ínterim, a metodologia do componente inclui desde atividades em turma, como algumas aulas expositivas, utilizando fundamentação textual, vídeos e imagens argumentativas, vivências de práticas corporais e seminários para socialização dos trabalhos; até atividades individuais, presenciais e remotas, tais como orientações personalizadas para a elaboração dos projetos de intervenção, a execução propriamente dita das intervenções sob supervisão docente, orientações para a elaboração de relatório, escrita e entrega de relatório final.

Como o semestre letivo possui 15 semanas, e em cada semana o componente possui 7h/aula, as aulas são assim distribuídas:

Semana 1 – Apresentação da disciplina e levantamento de índices: conteúdo da EF e segmento educacional de interesse. Organização das duplas ou trios de trabalho (podendo haver trabalho individual também). Roda de Leitura sobre a EF nos diferentes níveis de escolaridade.

Semana 2 – Debate sobre os textos lidos. Criação do título e da logo dos projetos.

Semana 3 – Competências docentes. Levantamento de materiais para fundamentação na Biblioteca Central. Orientação para uso de bases de dados digitais.

Semana 4 – Construção da Revisão de Literatura. Elementos de Projeto de Intervenção. ABNT. Construção da

lista de referências. Vivências práticas sobre as temáticas dos projetos. Encontros de orientação. Visitas às instituições para conhecimento da realidade e alinhamento das intencionalidades.

Semanas 5 a 8 – Elaboração dos planos de aula das intervenções. Vivências práticas sobre as temáticas dos projetos. Finalização e entrega dos projetos.

Semanas 9 a 13 – Intervenções com supervisão. Encontros de orientação.

Semana 14 – Orientações sobre apresentações públicas de trabalhos científicos. Criação de slides. Orientações sobre o relatório.

Semana 15 – Seminário de socialização dos projetos e entrega dos relatórios (UEFS, 2022).

Assim sendo, de início são abordados conceitos e procedimentos essenciais à compreensão do Projeto de Intervenção, bem como é feito um diagnóstico dos conteúdos e público (segmento educacional) de interesse dos discentes. Caso existam estudantes com o mesmo interesse temático, eles se agrupam em duplas ou trios. Caso não, o discente fará seu projeto individualmente, respeitando-se sua escolha.

A seguir, eles passam a se apropriarem dos objetos escolhidos a partir de atividades de leitura que subsidiam a construção da revisão de literatura, da justificativa e dos objetivos do projeto. Somente depois disso é que eles fazem o primeiro contato com as instituições onde pretendem realizar as intervenções, as quais geralmente se localizam nas comunidades em que residem, a fim de dialogarem com os docentes que lá estão para ouvirem sugestões – inclusive de modificações de objetivos ou mesmo de objeto – com base na realidade vivida e nas necessidades locais, a fim de alinharem as intencionalidades e compartilharem saberes.

Dando prosseguimento, elaboram-se os planos das intervenções e se conclui a produção dos demais elementos do projeto. Nesta etapa, todo o acompanhamento das atividades é feito por meio do preenchimento de planilhas (Figura 1), onde se vão marcando os elementos que foram entregues pelos estudantes para que a docente possa solicitar os próximos.

Figura 1

DISCENTE	OBJETO	REVISÃO DE LITERATURA 1 E 2	REVISÃO DE LITERATURA 3 E 4	TÍTULO	LOGO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	METODOLOGIA
DISCENTE	CRONOGRAMA	ORÇAMENTO	REFERÊNCIAS	CAPA	FOLHA DE ROSTO	SUMÁRIO	INTERVENÇÕES	RELATÓRIO

Somente após a entrega do projeto concluído (1ª avaliação), iniciam-se as intervenções em campo. Durante esta etapa, é a docente que vai até onde os estudantes estão, a fim de acompanhar, supervisionar e avaliar a intervenção (2ª avaliação), a partir de uma ficha de observação que contém os pontos que serão avaliados, os quais foram previamente divulgados aos estudantes. Assim, eles sabem exatamente em que serão observados. Os pontos elencados na ficha são: a) Data, horário e duração da Intervenção observada? b) Objetivo da aula? c) Fidelidade ao plano de aula conforme projeto? d) Postura Pedagógica? e) Compartilhamento de Saberes? f) Explicação das atividades? g) Mediação? h) Avaliação da aula pelos participantes? i) Ocorrências? Se sim, como foram resolvidas?

Esta etapa, sem dúvidas, é de extrema importância para o caráter extensionista do componente curricular, assim como o diálogo com os docentes das instituições feito previamente. Este é o momento da interação, da troca de saberes junto à comunidade, em que os discentes são protagonistas de sua formação de forma ainda mais evidente.

Tendo concluído a fase das intervenções, a turma retorna para a sala de aula, para ser orientada acerca do seminário de socialização, no qual todos saberão o que os colegas fizeram, uma vez que deixaram de ter esse conhecimento ainda no início das atividades, quando da visita às instituições, pois se iniciaram as orientações personalizadas. Também são orientados acerca do que deve conter o relatório final, seu conteúdo e forma. A realização do seminário e a entrega do relatório constituem a 3ª avaliação. Desde o início, os discentes são informados de que as notas não devem ser sua preocupação, que a nota máxima só será diminuída se deixarem de entregar algum elemento do projeto ou do relatório ou se desconsiderarem os conhecimentos construídos ou ainda alterarem os planejamentos desnecessariamente e sem justificativa. Mas, como a docente acompanha toda a elaboração e execução dos projetos e informa os critérios de avaliação que foram adotados, não há razão para que os discentes sejam despontuados. Assim, eles se preocupam muito mais com o processo do que com a finalização propriamente dita. E a aprendizagem se torna extremamente significativa.

Considerações Finais

Mediante o que foi relatado, é possível afirmar que o componente SAU194 – Prática Curricular em Educação Física IV se configura como uma atividade de articulação teórico-prática dos conhecimentos da área de Educação Física, com ênfase no conhecimento do objeto da Educa-

ção, voltada para a aquisição de habilidades ligadas à materialização da práxis pedagógica, contribuindo para a formação do docente. Isso se dá mediante o aprofundamento da sistematização dos dados da realidade e do conhecimento da função da universidade para as comunidades interna e externa, envolvendo os estudantes em atividades de pesquisa e de extensão por meio dos projetos de intervenção. A experiência aqui relatada apresenta um formato diferenciado de disciplina, que se pauta no diálogo, na interação e no compartilhamento de saberes, em que o protagonismo estudantil se faz efetivo e necessário para o êxito da proposta pedagógica, o que lhe garante o caráter extensionista conforme requer a concepção de curricularização da extensão defendida e praticada na UEFS.

Referências

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13005-2014-06-25.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - 2014 a 2024**. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. Introdução. In: PASSEGGI, M^a da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Territórios e saberes na formação de professores(as) indígenas: trajetória de um grupo de pesquisa. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, M^a da Conceição (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

UEFS. **Instrução Normativa**. PROGRAD/PROEX. 2022a. Disponível em: <http://www.prograd.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>. Acesso em: 24 ago. 2022.

UEFS. **Plano de Ensino 2022.1**. SAU194 – Prática Curricular em Educação Física IV. 2022b. Disponível em: [http://academico2.uefs.br/Portal/Modules/Diario/Professor/Classe/Plano Ensino.aspx](http://academico2.uefs.br/Portal/Modules/Diario/Professor/Classe/Plano%20Ensino.aspx). Acesso em: 24 ago. 2022.

UEFS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física (PPC)**. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1b8kWemG_eCjqsgZFhd3EQJ0HTCisuN9L/view. Acesso em: 23 ago 2022.

UEFS. **Resolução CONSEPE 129/2019, de 08 de novembro de 2019**. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1-YsRQ2VTL-6zKen0tiLe6XnTw1ecST_7x. Acesso em: ago. 2022.

ENSINO DE GEOGRAFIA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sullivan Pereira Dantas (UECE)¹

Jefté Sousa da Silva (UECE)²

Davi Gerard de Sousa Mesquita (UECE)³

Ione Pereira da Silva Araújo (SME/Fortaleza)⁴

Sandra de Fátima Fernandes (SME/Fortaleza)⁵

Marcus Venicius Cardoso Cabral (SME/Fortaleza)⁶

Introdução

O presente trabalho parte de uma problemática: A dificuldade, por parte dos (as) professores (as), de fazer uso da Cartografia enquanto linguagem para ensinar geografia e a percepção do analfabetismo cartográfico nos anos finais do Ensino Fundamental. Foi percebido, através de atividades diagnósticas, que os estudantes dos sextos anos da Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, com idade entre dez a doze anos,

1 (Doutor em Geografia, professor dos Cursos de Geografia, UECE). E-mail. sullivan.dantas@uece.br

2 (Licenciando em Geografia, bolsista de extensão, UECE). E-mail. jef.sousa@aluno.uece.br

3 (Licenciando em Geografia, bolsista de iniciação científica, UECE). E-mail. davi.gerard@aluno.uece.br

4 (Licenciada em Geografia, professora, SME/Fortaleza). E-mail. ione.pereira@educacao.fortaleza.ce.gov.br

5 (Licenciada em Pedagogia, Coordenadora Pedagógica, SME/Fortaleza). E-mail. sandra.fatima@educacao.fortaleza.ce.gov.br

6 (Licenciado em História, Diretor Escolar, SME/Fortaleza). E-mail. marcusvenicius.cardoso@educacao.fortaleza.ce.gov.br

apresentavam atraso no processo de alfabetização cartográfica, tendo dificuldades de compreenderem as primeiras noções relacionadas à cartografia e a aprendizagem da geografia. Assim surgiu o projeto de extensão universitária intitulado As Geotecnologias e o Processo de Alfabetização Geográfica na Comunidade Escolar da E.M. Odilon Gonzaga Braveza - Fortaleza/CE.

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com a discussão sobre a recomposição da aprendizagem da geografia, pós ensino remoto emergencial (ERE), a partir do uso da linguagem cartográfica, diante do cenário de analfabetismo cartográfico diagnosticado nos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, a construção desse conhecimento requer métodos e técnicas de ensino/aprendizagem que facilitem a compreensão do estudante, pois o aprendizado da linguagem cartográfica não se dá apenas em uma aula isolada, é um processo longo, que segundo a estrutura teórica do ensino de cartografia na educação básica proposta por Simielli (1999) a alfabetização cartográfica deve-se iniciar desde o primeiro ano, sendo desenvolvida ao longo dos anos iniciais, “pois esse é o momento que o aluno tem que iniciar-se nos elementos de representação gráfica para que possa posteriormente trabalhar com a representação cartográfica” (SIMIELLI, 2003, p.95).

Todo ser humano deveria saber se localizar e se orientar no espaço, tendo desenvolvido habilidades cognitivas que possibilitem a utilização de um mapa que facilite este trabalho. Isso é um saber que todos deveriam obter no processo de escolarização, tendo a disciplina de Geografia maior responsabilidade nessa formação. Os mapas são instrumentos essenciais de comunicação, não só possibilita a orientação no espaço, como também pode ser uma forma de linguagem e comunicação de informação de inúmeros fenômenos socioespaciais importantes para a humanidade.

Dessa forma, a representação gráfica de um espaço reduzido possibilita o leitor a obter informações que o ajudarão não só a se localizar no espaço, mas também a compreender suas dimensões, correlacionar fenômenos, fazer uma leitura crítica do espaço geográfico e interagir de maneira propositiva, percebendo suas funções, correlações e outros atributos. Todavia a habilidade de ver, ler, interpretar e fazer mapas não é simples de ser desenvolvida, como dito antes, a escola tem papel fundamental nesse processo, introduzindo todos os estudantes à alfabetização cartográfica.

Sendo assim, percebe-se que o aprendizado da linguagem semiótica é complexo, e o processo de alfabetização cartográfica segue sérias preocupações metodológicas. “A preparação do aluno para a leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos” (ALMEIDA; PASSINI, 1991, p.15). Se tais preocupações forem ignoradas pelos pedagogos, os estudantes chegam aos anos finais, analfabetos cartograficamente, tendo que serem iniciados nesse processo tardiamente pelos professores de Geografia. Ademais, a alfabetização cartográfica é um termo pouco usado entre os professores de geografia, essa ausência se dá por uma série de fatores, dentre eles destaca-se o problema da má formação dos docentes que não são instruídos a se perguntarem do porquê que ensinamos cartografia nas aulas de Geografia.

Metodologia

Uma vez que se tem como proposta metodológica fundamental a formação do sujeito, de produtor de mapas e gráficos a leitor eficiente dessas representações, avançando do conhecimento espontâneo ao conhecimento sistematizado, desenvolve-se assim a alfabetização geo-

gráfica eficaz. Vale ressaltar que ao está bem consolidada, a alfabetização cartográfica possibilita aos estudantes desenvolver uma estrutura de pensamento por meio das competências sobre conhecimento geográfico, e fazer uma análise crítica do espaço geográfico através de suas representações, compreendendo o mundo de forma mais significativa e reconhecendo-se como sujeitos atuantes no espaço geográfico.

Na aplicação do projeto de pesquisa foi utilizada a Sala de Inovação da escola com os *Chromebooks* para explorar os instrumentos das geotecnologias, como *Google Earth*, *Google Maps* e outras ferramentas digitais, tais como jogos dinâmicos, implementando assim a ludicidade na aula, buscando meios de tornar o estudante um sujeito ativo no processo de aprendizagem e que esteja em contato direto com o objeto estudado. Inicialmente, foi elaborada e aplicada uma avaliação diagnóstica, que se deu em duas etapas, a primeira foi a aplicação das atividades, por meio da técnica de Rotação por Estações, do Ensino Híbrido, a fim de investigar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, e a segunda foi o preenchimento de um questionário elaborado em conjunto pelos pesquisadores a partir da correção das atividades desenvolvidas em sala, com perguntas estratégicas para poder ter conhecimento do nível de alfabetização cartográfica que os estudantes estavam.

A aplicação ocorreu no ambiente da Sala de Inovação Educacional da Rede Municipal de Fortaleza, na qual estações de aprendizagem foram utilizadas para entender os principais desafios que envolvem a compreensão dos elementos básicos da cartografia. Nesse sentido, organizados em equipes, foi solicitado aos estudantes que executassem atividades propostas em cada estação. Havia cinco estações (mesas) na sala, cada uma contendo de cinco a seis estudantes. Em cada estação, eles eram avaliados com alguma atividade aplicada, tidas com desafios propostos a equipe, e tiveram uma média de 15 minutos para terminar esses

desafios. As equipes fizeram um circuito, passando por cada uma das cinco estações. Na primeira estação, denominada de “Tipos de Perspectiva”, os estudantes tiveram que desenhar um cilindro, um cubo e uma pirâmide na visão frontal, vertical e oblíqua. O objetivo dessa atividade era saber se os estudantes sabiam relativizar a posição dos objetos no espaço, e se sabiam representar os objetos em diferentes pontos de vista.

Figura 1 - Estação “Tipos de perspectivas”.



Fonte: DANTAS, 2022.

A segunda Estação foi denominada de “Mapa mental”, com o auxílio de uma legenda e da imagem de satélite do *Google Earth* representando a região circunvizinha da escola, reproduzida nos *chromebooks*, os estudantes fizeram um mapa mental do trajeto de casa para a escola, utilizando os elementos representados na legenda como, a casa, a avenida, a Arena Castelão, o Posto de Saúde, áreas verdes, parte do Rio Cocó que perpassa a região do bairro Boa vista, e a Escola. Os estudantes poderiam utilizar outros elementos do espaço vivido, e visto na imagem de satélite, a legenda serviu como base. O objetivo dessa atividade era avaliar, a partir da representação feita, se o estudante é um bom codificador; se o estudante tem noção de alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), orientação espacial e pontos de referência; se o estudante tem

noção de legenda e sabe construir uma; e se o estudante tem noção de proporção e escala.

Figura 2 - Estação “Mapa Mental”.



Fonte: DANTAS, 2022.

Na terceira Estação, denominada de “Elementos do Mapa”, em equipe, os estudantes destacaram os elementos (título, legenda, escala, orientação, fonte, espaço representado e coordenadas geográficas) do mapa do Ceará, utilizando *post it* e colando no mapa. O objetivo dessa atividade era avaliar se o estudante tem noção de alfabeto cartográfico e elementos do mapa (gramática gráfica).

Figura 3 - Estação “Elementos do Mapa”.



Fonte: DANTAS, 2022.

A estação quatro de “Orientação Espacial”, os estudantes, com o auxílio da rosa dos ventos de papelão, produzida pelos pesquisadores, colocada no meio da sala, os estudantes irão identificar e preencher os nomes dos pontos cardeais e colaterais no “Mapa das mesas da Sala de Inovação”, estando cada mesa (estação) indicando um ponto, de acordo com a rosa dos ventos. Assim, foi avaliado se, através da sala *google*, os estudantes identificam em qual direção da rosa dos ventos cada mesa da sala está; se tem noção de orientação espacial; se reconhece os pontos cardeais e colaterais; se identifica os elementos representados no espaço real e se o estudante compreende a legenda do mapa.

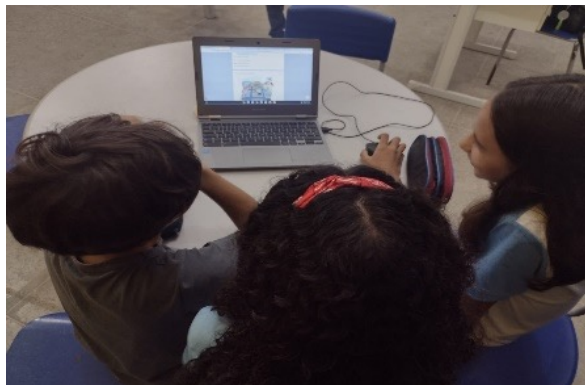
Figura 4 - “Orientação Espacial”



Fonte: DANTAS, 2022.

Já na quinta estação avaliativa, foi desenvolvido um *Quiz*. Utilizando os *chromebooks*, os estudantes responderam um *quiz* lúdico e repleto de representações gráficas e cartográficas, contendo doze perguntas elementares dos conhecimentos cartográficos.

Figura 5 - Estação "Quiz Geográfico".



Fonte: DANTAS, 2022.

Após o circuito avaliativo, os estudantes apresentaram uma grande animação com resultado das equipes, nesse momento final, foi desenvolvida uma breve roda de conversa sobre a dinâmica diferenciada da aula. Vale ressaltar, que ao longo de toda avaliação, foram utilizados alguns recursos didáticos, como: Sala de Inovação; *chromebooks*; lápis de cor; folhas de ofício; rosa dos ventos de papelão; mapa lúdico da sala e legenda, ambos produzidos por meio da plataforma digital “*Canva*”; alguns *post it*; mapa do Ceará, Globo terrestre, e as plataforma *Google Earth*, para reproduzir as imagens de satélites e *Google Forms* para a elaboração do *quiz*.

Desenvolvimento

Um dos maiores gargalos da educação brasileira tem sido promover práticas que fomentem o desenvolvimento de competências mais atuais e transformadoras para o século XXI. Espera-se que estudantes sejam capazes de colaborar, de solucionar problemas, de desenvolver o pensamento crítico, de criar, de imaginar, de ter liderança, agilidade e adaptabilidade.

Segundo Pillon, Techio e Baldessar (2020) a ascensão do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) e o aparecimento de uma nova geração de alunos muda as noções que temos sobre educação e seu cotidiano no ambiente escolar, surge daí a necessidade de oferecer um ensino presencial que se baseie nas metodologias ativas, de modo a unir os princípios da aprendizagem ativa com características do ensino tradicional. Além disso, contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno a partir da ideia de que o professor é mediador da aprendizagem (SUNAGA e CARVALHO, 2015).

Nesse contexto, a tecnologia por meio dos seus recursos, possibilita o acesso à diversas linguagens e aos múltiplos espaços de informação, na qual, práticas são articuladas e delineadas, no sentido de motivar e desenvolver as capacidades e competências exigidas. Práticas se transformam, rompendo progressivamente com as formas usuais de ensinar e aprender, misturando metodologias e modelos sustentáveis às estruturas das instituições escolares.

Portanto, essa pesquisa também tem como objetivo analisar as possibilidades de implementação do Ensino Híbrido no ensino de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, apresentando uma prática embasada no uso das geotecnologias no processo de alfabetização geográfica. Diante do cenário atual é urgente repensar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem a fim de substituir práticas tradicionais ineficazes por práticas pedagógicas inovadoras.

Apoiados na perspectiva do construtivismo de Piaget (1975), na qual nos diz que na interação do sujeito com o objeto há o desenvolvimento cognitivo do sujeito, buscou-se aplicar um projeto que os estudantes tivessem interação direta com o objeto estudado, mapas.

Segundo Simielli (1999) a alfabetização cartográfica se dá por dois aspectos, sendo o primeiro, a formação do leitor crítico de mapas desenvolvendo o domínio da linguagem cartográfica, e a outra é a formação do mapeador consciente, desenvolvendo a habilidade de se comunicar por meio dos mapas. Para o aluno ser um bom leitor crítico de mapas, é necessário que seja um bom mapeador, elaborando seus próprios mapas. De acordo com Simielli (1999, p. 98), o processo de alfabetização cartográfica, também supõe o desenvolvimento de noções de: visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional, imagem bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade/referências e orientação.

Diante da proposta de execução da pesquisa foram necessários procedimentos metodológicos, voltados ao desenvolvimento das etapas a serem construídas. É de suma importância destacar o cenário flexível da metodologia escolhida, pois dependendo do contexto de aplicação, poderá haver necessidade de reavaliação e reestruturação dos procedimentos metodológicos.

O referencial teórico apresenta os subsídios para que o desenvolvimento da pesquisa aconteça respeitando dos sujeitos envolvidos, os cenários teóricos apontados como base de reflexão do de pesquisar e diante de uma proposta de execução dos fenômenos observados e construídos durante as intervenções (GIL, 2010, p.27). Para que isso ocorresse foi necessária uma organização metodológica, um percurso a ser seguido, proporcionando o desenvolvimento da pesquisa, pensado da seguinte forma: levantamento bibliográfico e documental, associado aos trabalhos de campo, envolvimento com os sujeitos da pesquisa e articulação com equipamentos públicos envolvidos.

A revisão teórica e documental é composta, prioritariamente, por obras e documentos pertinentes à temática, documentos levantados de

acordo com o cenário teórico discutido, buscando trazer questões norteadoras clássicas e discussões contemporâneas do tema estudado. Parte deste está relacionado no item revisão de literatura/referencial teórico exposto no projeto de pesquisa. Tanto o levantamento bibliográfico, quanto documental que foram realizados ao longo do desenvolvimento do projeto, a partir dos seguintes cenários teóricos: Ensino de Geografia e Geotecnologias, Ensino de Geografia e aplicação de métodos no Ensino Fundamental, Metodologias ativas em propostas de rotação por estação no contexto da Educação Geográfica, Planejamento e práticas na geografia escolar, Avaliação de aprendizagem no contexto das metodologias ativas. Para a proposta de trabalhos de campo, perfazendo um cenário de integração Universidade-Escola, por meio do Programa de Extensão Universitária.

A partir da avaliação diagnóstica, e após conhecer o nível da turma, foi constatado que os estudantes estavam no período de desenvolvimento do operatório da alfabetização cartográfica, precisando passar para o estágio intermediário do operatório para chegar ao estágio intermediário formal, de acordo com o esquema de operações mentais preparatórias para a leitura de mapas (PASSINI, 1994). No quadro I, é possível observar as etapas do desenvolvimento do uso operacional da linguagem cartográfica que contribuiu para diagnosticar

Quadro 1: Operações mentais preparatórias para a leitura eficiente de mapas.

Período de desenvolvimento	Operações mentais	Relações Construídas	Elementos Cartográficos
Estágio intermediário do operatório para o formal	Proporcionalidade Horizontalidade Verticalidade	Relações espaciais euclidianas	Escalas Coordenadas geográficas
	Conservação de forma Coordenação de pontos de vista Descentralização espacial.	Orientação espacial Relações espaciais projetivas	Projeções cartográficas Orientação geográfica
Operatório	Inclusão/exclusão Interioridade/ exterioridade Proximidade Ordem Vizinhança	Relações espaciais topológicas	Limites/ fronteiras
Pré-operatório	Funções simbólicas	Relação significante/ significado	Símbolos/ legenda

Fonte: PASSINI (1994).

Diante desse quadro, foram desenvolvidas intervenções de aulas expositivas com a aplicação de metodologias ativas, ao longo de dois meses, com encontros semanais. Nessas intervenções, o processo de ensino e aprendizagem Geografia foi aplicado, utilizando a linguagem cartográfica como ferramenta. Inicialmente, as aulas expositivas/dialogadas com uso de slides interativos e, posteriormente, os estudantes farão uso da plataforma *Google Earth*, *Google Maps*, dentre outras plataformas digitais, para iniciarem o processo de elaboração de mapas, desenvolvendo a leitura e interpretação, confeccionando e construindo maquetes, sempre com ênfase no uso das geotecnologias e fazendo uso da gamificação, para, que assim, se tornassem leitores reflexivos e crí-

ticos, capazes de identificar o problema levantado do mapa e, por fim, investigar os caminhos para solucioná-los.

Após a realização do trabalho, analisando o relato da professora responsável pelas turmas, professora I.P.:

[...] “Com a retomada das aulas presenciais era perceptível tanto nas aulas de geografia como nas avaliações diagnósticas as dificuldades que os estudantes tinham em associar os conteúdos com o espaço vivido e de construir os conceitos basilares para aprender geografia, como lugar, território, região, paisagem, espaço geográfico. Além da defasagem observada, era nítida a dificuldade deles espacializar os fenômenos, trazendo prejuízos para avanço das discussões sobre o papel de agente transformador do espaço que é atribuído a eles. Após as intervenções do projeto, na verdade durante o desenvolvimento dele, era nítida a conexão que os estudantes conseguiam fazer com seus conhecimentos sobre a comunidade inserida, além do entendimento mais próxima das associações local e global dos fenômenos geográficos trabalhados.” (PEREIRA. I. 2022)

Nesse relato, observa-se a contribuição do uso da linguagem cartográfica em trazer algumas considerações iniciais sobre a possibilidade de implementar metodologias como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs e Geotecnologias no processo de ensino da geografia e da alfabetização cartográfica. Além disso, foi possível oportunizar a implementação da tecnologia na sala de aula, promovendo também a alfabetização e o letramento digital, contribuindo para a inclusão digital dos estudantes do ensino fundamental II, atendendo o que diz a competência geral cinco da Base Nacional Comum Curricular - BNCC “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,

acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018).

Com o uso de metodologias ativas, utilizando geotecnologias em todo processo, foi visto um entendimento significativo na compreensão dos estudantes a respeito das noções básicas de alfabetização cartográfica como; visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional, imagem bidimensional, alfabeto cartográfico: ponto, linha e área, construção da noção de legenda, proporção e escala; lateralidade, referências e orientação.

Considerações finais

Na presente pesquisa, com o uso das metodologias ativas, de rotação por estações, nos ajudaram no processo de reaproximação dos alunos nas atividades e no processo de alfabetização cartográfica, também promovendo uma maior autonomia dos discentes, tornando-os seres extremamente participativos e protagonistas na produção de seu próprio conhecimento.

Diante desse quadro, a aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem contribuem para o ensino da geografia, fazendo com que eles desenvolvam novos conhecimentos, assim, despertando um pensamento crítico do espaço ao seu redor, tornando-os cidadãos atuantes e agentes de transformação do espaço em que vivem. Nesse contexto, a importância de investimentos e ações como projetos de extensão universitária se apresenta como uma das possibilidades de fortalecer a construção de parcerias e contribuir com a sociedade em geral, principalmente na formação de estudantes da escola pública e comunidades vulneráveis.

Como sugestões futuras no campo da pesquisa do processo de alfabetização cartográfica, será lançada aqui a proposta de estudos de métodos avaliativos no processo de alfabetização cartográfica, tanto avaliações diagnósticas e somativas, como também avaliações formativas. Pesquisas nesse segmento ainda são poucas desenvolvidas e seriam de grande valia para o ramo da cartografia escolar, para que assim, seja possível, de maneira mais incisiva, remediar casos como esses destacados na presente pesquisa.

Referências

ANDERSON, Paul S. Princípios de Cartografia Básica. Volume 1.s/d. Editora Coordenador.1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. FARDO, M. L.A. Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. RENOTE, Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 1, jul. 2013. LIMA, Marcos. VIDEOGAME E ENSINO: A Geografia nos games. Giramundo, Rio de Janeiro. V. 2, N. 3,p. 79 - 86, jan. / jun. 2015.

PASSINI, Elza Y.; ALMEIDA, Rosangela D.; MARTINELLI, Marcelo. A cartografia para crianças: Alfabetização, Educação ou iniciação cartográfica.1999.

PISSINATI, Mariza C.; ARCHELA, Rosely S. Fundamentos da alfabetização cartografia ensino de geografia. 2007.

sem autor: 18 Jogos - Cartografia e Orientação Geográfica. Fórmula Geo, 2020. Disponível em: . Acesso em: 05/09/2021.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

VEIGA, Léia A.; SILVA, Andressa L. D.; ALIEVI, Alan A. Alfabetização cartográfica: trabalhando com as noções de orientação e localização. 2011.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. in: _____. (Orgs). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-66.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC, 1998. Disponível em [/portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf)>. acesso em: 28 jago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoFundamental_embaixada_site_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoFundamental_embaixada_site_110518.pdf)>. acesso: 18 jan. 2021.

DUDENEY, G.; HOCKL Y, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. São Paulo: Parábola, 2016.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Diálogo Educacional, v. 10, n. 4, p. 47-56, 2003a. Disponível em: [/periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/arcile/view/6419/6323/](http://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/arcile/view/6419/6323/)>. Acesso em: 28 jan. 2020.

_____. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campina: Papyrus, 2003b.

_____. Entrevista a Mônica Ferreira Mayrink e Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. Caracol, v. 13, p. 224-233, 2017. Disponível em: [/doi.org/10.11606/issn.2367-9651.v0i13p224-233](https://doi.org/10.11606/issn.2367-9651.v0i13p224-233)>. acesso em: 28 jan. 2020.

KOCH, I. A Intera-ção pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.

LIBERALI, F. C. O. desenvolvimento reflexivo do professor. *The Specialist*, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

_____. As linguagens da reflexão. In: Magalhães, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como profissional crítico: Linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. in: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISSIANI, F.M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: 2015. p. 27-46.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO MEIO DE PROMOVER O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDOS POR UMA ONG NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ-CE

Carlos Eduardo de Sousa Lyra (UECE) ¹

Moisés Marinheiro da Silva (UECE) ²

Leidiane Sousa Victor (UECE) ³

Felipe Freitas Paulino (UECE) ⁴

Rafaela Mendes da Silva (UECE) ⁵

Antonia Janaina Borges Silva (UECE) ⁶

Introdução

No presente capítulo, apresentamos um relato da experiência em um projeto de extensão que tinha por objetivo promover o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes através de habilidades e competências relacionadas à arte e à música como expressões estéticas, contribuindo para uma formação ética e humana nas relações

1 Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Professor Adjunto na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: carlos.lyra@uece.br

2 Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: moises.silva873@gmail.com

3 Licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: leidiane.victor93@gmail.com

4 Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: ffreitas.paulino@gmail.com

5 Mestra em História e Letras pelo Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Municipal de Ensino de Quixeramobim-CE. E-mail: prof.rafaelamendes@gmail.com

6 Licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: antoniajanaina74@gmail.com

com os pares, família e comunidade. Neste sentido, estamos de acordo com Moraes (2014, p. 60) quando este afirma “que a educação estética transcende os limites da criação artística. Ela permeia todos os processos de criações humanas e adentra o campo da ética, das ações políticas, das experiências espirituais, das relações inter e intrapessoais etc.” Desta forma, atuamos em parceria com uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, que desenvolve trabalho de assistência sócio-pedagógica e educação complementar com crianças e adolescentes, dos dois aos quinze anos de idade, em uma comunidade carente localizada em Quixadá, município do Sertão Central do Ceará. Ao longo do projeto, contamos com a colaboração de estudantes bolsistas e voluntários da Universidade Estadual do Ceará.

Nosso procedimento de trabalho envolveu três momentos distintos. Primeiramente, realizamos a audição e apreciação de músicas que despertassem a vivência de sentimentos e emoções, os quais foram verbalizados e elaborados por cada criança e adolescente, levando em conta a sua história de vida, bem como o modo como cada um deles se insere na sociedade. Trabalhamos diversos temas, relacionados ao desenvolvimento socioemocional, como a autoestima, os conceitos de identidade, alteridade e empatia, bem como as relações com o meio social, marcadas pela presença constante da violência. Com base nessas discussões, desenvolvemos, em seguida, atividades de produção textual, com o objetivo de aprimorar a escrita. Por último, propomos a produção de desenhos, por meio dos quais as crianças e adolescentes representaram momentos do seu cotidiano escolar, familiar e comunitário.

Em visita prévia ao espaço físico onde a ONG está instalada, constatamos que, apesar das dificuldades em manter uma boa estrutura para suas atividades, o trabalho realizado pela ONG no atendimento às crianças e adolescentes da comunidade local é de grande relevân-

cia social, tendo em vista que esses indivíduos são oriundos de famílias de baixa renda e que convivem com problemas sociais diversos, como: pais e mães separados, ausentes ou falecidos; violência familiar; tráfico de drogas; conflitos entre traficantes e policiais; traumas infantis; etc. A ONG oferece serviços de reforço escolar, atividades culturais, alimentação e cuidados básicos de higiene para crianças e adolescentes, e é mantida com recursos financeiros e materiais obtidos através de doações.

Sabemos que o desenvolvimento da criança e do adolescente envolve pelo menos três domínios: o físico, o cognitivo e o socioemocional (SANTROCK, 2009). Esses domínios estão ligados entre si de tal maneira que não podemos pensar que o desenvolvimento humano pleno possa ocorrer na ausência de um ou outro desses domínios. É através do conhecimento aprofundado acerca dos vários fatores implicados na existência de cada um desses domínios, nas diferentes faixas etárias, que o educador poderá atuar em espaços pedagógicos diversos, munido dos fundamentos biopsicossociais do desenvolvimento humano, o qual está intimamente relacionado ao processo de aprendizagem dos educandos. Sabemos que cada criança ou adolescente deve ser considerado como um sujeito dotado de habilidades intelectuais, estilos de aprendizagem e de pensamento próprios, personalidade e temperamento únicos, os quais precisam ser levados em consideração por educadores e adultos em geral na orientação educacional e no processo de ensino-aprendizagem (SANTROCK, 2009). Sabemos ainda que as crianças e adolescentes se desenvolvem em um contexto sociocultural específico, sendo frequentemente afetados por fatores como a pobreza, a violência e a ineficiência dos serviços públicos oferecidos em determinadas comunidades, especialmente naquelas mais marginalizadas pelo processo de exclusão social.

Por outro lado, sabemos também que cada criança ou adolescente é um pensador ativo em potencial, que, quando devidamente estimulado, é capaz de realizar plenamente suas capacidades e habilidades, compreendendo o mundo que o rodeia e contribuindo para a construção dos diversos significados que permeiam as suas experiências de aprendizagem em diferentes contextos sociais, a exemplo do âmbito familiar, das relações com os pares ou iguais, e do ambiente escolar (SANTROCK, 2009). Neste sentido, é preciso oferecer ao sujeito oportunidades para que possa desenvolver suas potencialidades e avançar no aprendizado de novos conhecimentos e habilidades, os quais devem ser interessantes, motivadores e desafiadores, de modo que ele se sinta estimulado no processo de aprendizagem. Assim, é importante a presença de pais bem informados, professores qualificados e alunos habilidosos capazes de compartilhar seus conhecimentos com as crianças e adolescentes em formação escolar, num processo de construção do conhecimento que envolve todos os atores e contextos sociais de aprendizagem. É dentro de sua comunidade, rodeada por pessoas preocupadas e comprometidas com o seu desenvolvimento, que o sujeito se sentirá seguro, valorizado e contemplado em suas necessidades físicas e psicológicas (BREDEKAMP; COPPLE, 1997).

Tendo em vista o que foi exposto acerca dos diferentes domínios relacionados ao desenvolvimento humano, e mais especificamente ao desenvolvimento infanto-juvenil, apresentaremos alguns conceitos relacionados ao desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes. Antes disso, é importante ressaltar que as competências e habilidades socioemocionais só podem ser desenvolvidas de modo satisfatório em um ambiente democrático, no qual os educadores assumam uma postura autoritativa (SANTROCK, 2009), isto é, incentivando os educandos a serem autônomos e independentes, mas também deixando

claro para eles quais os limites em suas ações e relações com os outros. Neste sentido, é fundamental estar aberto ao diálogo e à negociação com essas crianças e adolescentes, o que implica necessariamente saber escutá-los em suas demandas por atenção e compreensão, assim como saber se comunicar com eles, apropriando-se de seu vocabulário e gírias, de modo a ganhar sua confiança e estabelecer uma relação de respeito e compreensão mútuos.

No que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, é preciso considerar primeiramente o conceito de autoestima, especialmente em se tratando de sujeitos marcados por experiências de exposição à violência, eventuais maus-tratos e traumas diversos. Neste sentido, é essencial que o educador procure identificar quais as possíveis causas de uma eventual baixa autoestima do sujeito. Dentre os principais motivos relacionados à baixa autoestima em crianças e adolescentes em idade escolar podemos citar: rendimento escolar fraco, conflito familiar e habilidades sociais insuficientes (BEDNAR; WELLS; PETERSON, 1995; HARTER, 1999, 2006). Frequentemente, crianças e adolescentes criados em ambientes hostis acabam tendo que lidar com sentimentos negativos, que são reforçados por comentários abusivos e avaliações depreciadoras por parte dos pais, familiares e, até mesmo, de alguns professores. Assim, é importante que os educadores forneçam apoio emocional aos educandos, de modo que eles possam expressar adequadamente suas emoções e sentimentos. Além disso, os educadores devem incentivar um ambiente favorável à aprovação social das ações promovidas pelas crianças e adolescentes, individualmente e em grupo. Não obstante a necessidade primordial de escutar os sujeitos, é preciso fazer com que produzam resultados através de suas ações, a partir de situações favoráveis à aprendizagem, já que um aumento do rendimento escolar ou o desenvolvimento de habilidades acadêmicas

pode ter um efeito positivo, elevando a autoestima da criança ou do adolescente, uma vez que estes passam a reconhecer o produto de seu trabalho como resultado de seu esforço pessoal, ainda que em uma situação de trabalho em grupo. Por fim, é fundamental incentivar o sujeito a lidar com os seus problemas, ao invés de simplesmente evitá-los, ou seja, é importante ajudar a criança e o adolescente a desenvolver resiliência diante de eventuais impasses e conflitos.

Além da autoestima, outro conceito que está associado ao desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes é o comportamento pró-social (SANTROCK, 2009). Acreditamos que é possível incentivar esses indivíduos a desenvolver empatia na relação com seus colegas e com outros indivíduos da comunidade. Neste sentido, é importante que os educadores ofereçam um bom exemplo para os alunos, uma vez que estes tendem a observar e imitar os comportamentos dos adultos que consideram como uma referência para eles. É igualmente importante que os educadores identifiquem e valorizem as situações em que o educando realiza um comportamento pró-social, já que, muitas vezes, a própria criança ou adolescente não tem consciência de que seu comportamento é socialmente positivo. Neste sentido, o educador não deve fazer uso frequente de recompensas externas, a fim de que o comportamento pró-social seja internalizado aos poucos pelo indivíduo.

Uma das formas mais interessantes de incentivar as competências e habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes é o trabalho em grupo. É na colaboração com os colegas que o indivíduo vai aprender a lidar com os pensamentos e sentimentos do outro, assim como com a necessidade de trabalhar em conjunto para alcançar objetivos que são comuns ao grupo, os quais não poderiam ser atingidos de modo satisfatório se fossem realizados por um único indivíduo.

Considerando o exposto, propomos, como modo de promover o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, atividades artísticas e de produção de textos associadas a temas musicais, que serviriam como meios para a expressão estética e das emoções vivenciadas pelos sujeitos. De acordo com Moraes (2014), a educação estética

[...] produz um tipo de saber formador de atitudes permeadas pela sensibilidade, não só para a arte, mas também para diversas formas de atuação – participação social, visão crítica e criativa sobre a realidade, trato inter e intrapessoal, desenvolvimento das percepções visual, auditiva, tátil etc (MORAES, 2014, p. 60).

Neste sentido, é importante considerar que os sujeitos em questão estão imersos num contexto social desfavorável ao desenvolvimento pleno de suas competências e habilidades socioemocionais, podendo apresentar baixa autoestima e, eventualmente, comportamentos antisociais. Não podemos deixar de reconhecer que o trabalho de acolhimento, educação e cuidados básicos promovidos pela referida ONG já representa um avanço importante na promoção do desenvolvimento socioemocional dessas crianças e adolescentes. No entanto, no que diz respeito mais especificamente à promoção da educação estético-artística, podemos mencionar algumas dificuldades observadas em visita prévia à ONG, as quais refletem uma realidade comum em escolas e outros espaços educativos no Brasil:

[...] a falta de professores qualificados para este campo de ensino; ausência de uma escola mais estruturada que permita o pleno desenvolvimento das atividades educativas em arte; a falta de instrumentos pedagógicos e de material didático específico que possibilitem a realização de tarefas, com vistas a ampliar o conhecimento dos alunos; e a elaboração de outro currículo que privilegie, como prevê a lei, o ensino de arte e, em consequência, o ensino de música (CARNEIRO; COSTA, 2014, p. 45).

Neste sentido, o projeto de extensão teve a intenção de contribuir para melhorar ainda mais as competências e habilidades socioemocionais das crianças e adolescentes atendidas pela ONG, através de ações educativas promovidas por estudantes dos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará, em Quixadá, com orientação do professor coordenador do projeto, bem como de outros professores colaboradores. Essas ações estavam relacionadas com atividades artístico-culturais, tais como desenho, pintura, música, poesia e prosa, e visaram despertar nas crianças e adolescentes o interesse pelas artes e pelo trabalho em grupo, além de incentivar a expressão estética e emocional dos sujeitos. Além disso, o projeto teve os seguintes objetivos específicos: a) formar educadores comprometidos com a responsabilidade social e o serviço à comunidade, por meio de ações educativas que considerem o desenvolvimento socioemocional da criança e do adolescente; b) promover a expressão estética e a formação ética e humana dos educadores e educandos envolvidos no projeto; e c) aproximar a universidade pública dos espaços educativos e da comunidade local, a fim de preencher a lacuna que ainda existe entre a formação de professores nas licenciaturas e a prática docente nos espaços educativos formais e não-formais.

Metodologia

Podemos situar o trabalho desenvolvido por meio do projeto de extensão como uma espécie de investigação-ação, que, em linhas gerais, envolveu as seguintes etapas: (a) planejamento; (b) execução; (c) monitoramento; (d) avaliação. A investigação-ação é um processo que envolve ciclos iterativos (que se repetem continuamente), de acordo com as etapas mencionadas, gerando dados que também podem ser utilizados para descrever as ações e retirar conclusões das mesmas, transitando en-

tre a extensão universitária e a pesquisa acadêmica. No caso do trabalho em questão, trata-se de uma modalidade específica de investigação-ação, denominada pesquisa-ação, que tem por objetivo resolver questões práticas do cotidiano escolar, que podem ser problemas específicos de uma sala de aula, ou mesmo de uma escola (TRIPP, 2005). Neste sentido, resolvemos aplicar a abordagem da pesquisa-ação no espaço educativo de uma organização não-governamental (ONG), o que se mostrou bastante apropriado para a realidade encontrada, produzindo os resultados esperados. Ressaltamos que a apropriação do método pela equipe envolvida no projeto, com a orientação e supervisão do coordenador do mesmo, foi fundamental para sua execução.

As atividades realizadas no âmbito do projeto de extensão foram divididas em dois eixos: 1) formação pedagógica, que envolveu a realização de um minicurso teórico-metodológico, bem como o planejamento, monitoramento e avaliação das ações do projeto; e 2) ações educativas, que foram realizadas com as crianças e adolescentes atendidos pela ONG. O minicurso teve como objetivo apresentar e discutir a fundamentação teórica dos conteúdos a serem trabalhados nas ações educativas, bem como a metodologia de trabalho usada na construção de projetos didático-pedagógicos. As atividades de planejamento, monitoramento e avaliação das ações foram realizadas semanalmente, sendo uma característica do que entendemos como investigação-ação. As ações educativas, por sua vez, foram realizadas pelos discentes envolvidos no projeto de extensão, uma vez por semana, sob a supervisão das professoras responsáveis pelo espaço educativo da ONG e sob a coordenação do professor responsável pelo projeto. As ações educativas realizadas pelos discentes consistiram em: 1) um momento inicial de audição e apreciação musical, por meio do qual foram introduzidos o tema e os objetivos a serem trabalhados em quatro encontros, ao longo

de cada mês; 2) oficinas de produção artística (desenho e/ou pintura) acerca do tema escolhido; 3) oficinas de produção textual (poesia e/ou prosa) acerca do tema escolhido; 4) atividades de culminância, que consistiram na apresentação das produções realizadas pelas crianças e adolescentes da ONG, com a presença dos envolvidos no projeto, além de alguns pais e outros membros da comunidade.

Segundo Carneiro e Costa (2014), o contato com a música ajuda os alunos a “potencializar virtudes humanas, como o senso de colaboração, respeito, responsabilidade e confiança” (p. 44). Deste modo, as atividades de audição e apreciação musical consistiram na execução de faixa musical temática, na leitura da letra da música e na discussão com as crianças e adolescentes sobre a experiência. Ainda de acordo com Carneiro e Costa (2014):

A música é um tema bastante discutido nos momentos atuais. É provado que ela desenvolve o intelecto e integra o cidadão, transformando-o para uma participação maior na sociedade. Sabemos também da existência de sua contribuição para o desenvolvimento da criatividade e da inventividade. Por ser uma linguagem que auxilia na aprendizagem do ser humano, o ensino da música é considerado um valioso instrumento educativo capaz de transformar a pessoa, com vistas a ampliar seus conhecimentos e torná-la sensível ao universo da arte (CARNEIRO; COSTA, 2014, p. 44).

Assim, os voluntários envolvidos no projeto de extensão apresentaram algumas perguntas relacionadas aos objetivos pré-definidos, com o intuito de fazer com que cada criança ou adolescente expresse sua interpretação do tema musical.

As oficinas de produção artística, por sua vez, envolveram atividades de desenho e/ou pintura com base na temática e nos objetivos trabalhados na atividade de audição e apreciação musical. Os bolsistas e os

voluntários envolvidos no projeto de extensão incentivaram as crianças e adolescentes a interpretar as produções artísticas, atribuindo um sentido ao desenho ou à pintura realizada. Já as oficinas de produção textual foram realizadas com base nas atividades anteriores e envolveram a produção de poesias ou textos em prosa, incentivando a escrita e a capacidade criativa e imaginativa dos sujeitos envolvidos.

Não foi possível realizar a culminância do projeto em todos os meses, conforme programado, uma vez que as ações realizadas na ONG ocorriam nas quintas-feiras, e os feriados recorrentes neste dia da semana, ao longo do ano, acabaram impossibilitando algumas atividades de culminância. Outro entrave diz respeito às atividades culturais, já que houve, em alguns casos, incompatibilidade de agenda entre a equipe de alunos e professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (*FECLESC*) e a direção da ONG.

Além das ações educativas realizadas na ONG (quatro horas semanais) e dos encontros com o coordenador para formação pedagógica (quatro horas semanais, na universidade), os bolsistas e voluntários tiveram mais quatro horas para se dedicarem ao planejamento individual de suas atividades, que foram utilizadas para leituras, elaboração de planos de ação e relatórios, etc. A carga horária total de atividades dos bolsistas foi de doze horas semanais, e a dos voluntários, seis horas por semana.

Discussão

O projeto de extensão interagiu com as seguintes demandas sociais: a) atendimento a crianças em situação socioeconômica e psicossocial desfavorável, oriundas de famílias de baixa renda, com graves problemas sociais; e b) formação de educadores comprometidos com a res-

ponsabilidade social e o serviço à comunidade. Deste modo, o projeto em questão preencheu a lacuna social da necessidade de se promover ações educativas voltadas para o ensino de artes articulado com o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes. Neste sentido, a atividade de extensão esteve articulada à de ensino, já que se tratou da formação de educadores que trabalharam com a educação de crianças e adolescentes. A execução do referido projeto também foi uma oportunidade de observar o desenvolvimento infanto-juvenil e seus eventuais problemas e impasses, dando origem a questões de pesquisa que foram desenvolvidas pelos membros da equipe em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos voltados para estudantes de graduação e pós-graduação no âmbito da Universidade Estadual do Ceará. Por fim, a experiência adquirida com as atividades realizadas exerceu impacto direto na atuação do professor e coordenador do projeto, com repercussões nas disciplinas ministradas pelo mesmo, contribuindo para a formação de diversos outros estudantes da instituição de ensino superior supracitada.

Além disso, o referido projeto de extensão também pretendeu dialogar com a sociedade, mostrando à população que é possível realizar um trabalho eficiente com recursos públicos e alcançar bons resultados através de ações educativas realizadas por alunos e professores de uma instituição pública de ensino superior do estado do Ceará, valorizando a qualidade da formação acadêmica e profissional promovida pela Universidade Estadual do Ceará por meio de recursos financeiros do próprio estado, através da contribuição dos agentes públicos que estão diretamente ou indiretamente envolvidos nesse processo. Neste sentido, o projeto em questão também interagiu com alguns pais e integrantes da comunidade onde o mesmo foi realizado. Assim, a aproximação entre a universidade pública, os espaços educativos e a comunidade lo-

cal foi um dos objetivos alcançados pelo presente projeto de extensão, preenchendo uma lacuna que existe entre a formação de professores nas licenciaturas e a prática docente, antecipando a aquisição de competências e habilidades que só seriam adquiridas no estágio docente supervisionado, que costuma ocorrer apenas no final do curso. Neste sentido, as experiências vivenciadas pelos discentes em formação, a partir deste projeto de extensão, ajudaram a aprimorar sua prática docente e se refletiram na produção de trabalhos acadêmicos apresentados em eventos da universidade.

Ao longo da execução do projeto, tivemos que realizar alguns ajustes a fim de adaptá-lo melhor à realidade encontrada. Neste sentido, além de atender às 35 (trinta e cinco) crianças de 7 a 12 anos, resolvemos contemplar também algumas crianças menores e adolescentes, já que dispomos da ajuda de mais três alunos voluntários no projeto. Devido aos vários feriados ocorridos nas quintas-feiras, dia de realização das ações na ONG, bem como de alguns problemas de compatibilidade de agenda entre a equipe do projeto e a direção da ONG, acabamos não promovendo todas as atividades culturais e de culminância que planejamos inicialmente. Também podemos acrescentar, como uma dificuldade para execução do projeto, a falta de recursos financeiros adicionais para compra de materiais utilizados nas atividades realizadas ao longo do mesmo. Assim, essas atividades só puderam ser realizadas graças a doações de materiais pedagógicos feitas por alunos de graduação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará.

Apesar das dificuldades encontradas e do pouco tempo de trabalho (mais precisamente, nove meses), foi possível notar resultados visivelmente interessantes. Com a possibilidade de se expressarem através de algo tão sutil como os desenhos, por exemplo, essas crianças e

adolescentes demonstraram grande sensibilidade e um apurado senso de análise das realidades que as cercam, o que chamou a atenção dos pesquisadores envolvidos no projeto. Alguns desenhos surpreenderam pela qualidade artística, outros pelo detalhamento do conteúdo, com destaque para a temática da violência. Não obstante, trabalhamos temas diversos, como: família, escola, organização, convivência, *bullying*, alteridade, sempre atentando para aspectos relevantes do cotidiano dos sujeitos. De início, notamos que eles possuem uma quantidade muito grande de informações sobre o mundo, sobretudo acerca das tendências do momento, como músicas, programas de televisão, estilos, vocabulário, e que, de certa forma, através das oficinas de desenho e produção textual, acabam por reproduzir o estado emocional vivenciado, mostrando uma obstinação em lutar para mudar a situação vivida. No entanto, todas essas informações – muitas delas impróprias para a idade – são adquiridas sem filtro algum, sem nenhum tipo de reflexão crítica.

Tendo em vista a realidade em que as crianças e adolescentes se encontravam, marcada pela pobreza, violência, ineficiência dos serviços públicos e processos de exclusão social, os pesquisadores atuantes no projeto buscaram relacionar as atividades desenvolvidas com as realidades existentes naquela comunidade. Neste sentido, podemos citar alguns exemplos, como a audição e apreciação musical da canção *Família*, dos Titãs, e de *O mundo aos olhos de uma criança*, do rapper brasileiro Emicida. Com essa atividade, buscamos fazer com que os alunos apresentassem sua percepção da realidade e, particularmente, como eles percebiam a violência e a desigualdade, por exemplo. Inicialmente, a participação foi escassa, mas, a partir do momento que propomos que eles se expressassem através de desenhos, os resultados foram surpreendentes.

Durante todo o período de duração do projeto, buscamos relacionar o assunto a ser trabalhado nos encontros com alguma música ou

texto, trabalhando, assim, com ferramentas para um melhor planejamento das atividades postas em prática, afim de articular um momento propício, em que os educandos se sentissem acolhidos. Também, sempre que possível, trabalhamos com dinâmicas de grupo relacionadas aos temas discutidos, para despertar nos sujeitos a importância de conviver com as diferenças em grupo, ou mesmo para descontrair e trabalhar a sociabilidade entre eles. Incentivamos a leitura e a escrita, indicamos maneiras de pesquisar e estudar, conversamos sobre os dilemas dos adolescentes, etc.

No âmbito da escrita, também buscamos desenvolver uma forma dos educandos envolvidos no projeto poderem se expressar através das palavras, algo que acabou sendo mais difícil de realizar, pois as crianças e adolescentes preferiam a arte do desenho, por meio da qual tinham uma maior facilidade de falar sobre si mesmos e sobre a realidade em que viviam. Encontramos uma maior dificuldade com as crianças que ainda se encontravam em processo de alfabetização, de modo que, com elas, obtivemos poucos resultados, no sentido de entender o que elas vivenciavam internamente. Para compreendê-las melhor, nos baseamos mais na observação e convivência com elas. Percebemos que essas crianças ficavam quase o dia inteiro fora de casa, já que passavam a manhã na escola e a tarde na ONG. Boa parte delas demonstrava bastante interesse em desenvolver as atividades da ONG, como também aquelas propostas por meio do projeto, mesmo apresentando as dificuldades da escrita já mencionadas.

Os adolescentes, mesmo com certa resistência inicial, se mostraram bastante expressivos quando se permitiam escrever. Antes do processo de escrita, já havíamos preparado o campo, promovendo discussões sobre temas específicos para que eles pudessem desenvolver alguma narrativa acerca desses assuntos. Em um dos encontros, tratamos do

autoconceito das crianças e pedimos que eles escrevessem sobre “O Eu do futuro”. No texto a ser produzido, deveriam descrever como se imaginavam no futuro. Os resultados estavam sempre voltados para uma profissão ou para planos, aspirações e sonhos que eles queriam realizar. Na escrita, tudo parecia muito simples de se realizar. E é assim que naturalmente acontece, já que muitas crianças e adolescentes costumam ter certezas e convicções que acabam abandonando na medida em que se tornam adultos.

Outros resultados visíveis foram percebidos na convivência entre as crianças contempladas com o projeto na ONG. De início, notamos um certo clima de hostilidade naquele ambiente, bem como desentendimentos por diversos motivos. Também notamos resistência por parte das crianças e adolescentes em participar das atividades. No entanto, ao fim do projeto, além do comprometimento com as atividades propostas, ficou evidente uma transformação na relação entre os próprios alunos. Todos esses resultados foram frutos de muitas conversas, principalmente sobre o meio em que vivem e as relações que estabelecem, sejam em casa, na família ou na escola. A realização do projeto foi de vital importância para fomentar um desenvolvimento socioemocional saudável das crianças, e para sua futura atuação como membro da comunidade, de modo que possam se portar de maneira diferente diante dos problemas sociais e da violência a que estão condicionados.

Acreditamos também que o projeto proporcionou a essas crianças e adolescentes um espaço de escuta muito importante para eles, já que as atividades obrigatórias da escola e da ONG não pareciam contemplar suficientemente uma escuta desses sujeitos, dos seus medos e anseios acerca do que viviam. Esse espaço foi cultivado nos momentos em que os educandos podiam falar o que sentissem vontade de falar. Acredita-

mos que fomos percebidos como um elemento estranho no início, mas, com o tempo, passamos a ser aceitos como parte de suas rotinas.

Além dos resultados alcançados dentro do âmbito do projeto, podemos citar outras contribuições importantes que o mesmo permitiu realizar, como: 1) a apresentação e discussão dos resultados obtidos pelo projeto, ao longo do ano, no Grupo de Estudos em Psicologia, Cultura e Educação (GEPCE); 2) a doação de alimentos, material escolar, roupas e brinquedos arrecadados durante a Semana Universitária, por meio de ação solidária, e entregues à ONG; 3) a produção de um trabalho de conclusão de curso com estudo de caso realizado na mesma ONG do projeto e orientada pelo coordenador do mesmo; e 4) a realização de um minicurso extra, no período das férias de julho, voltado para a qualificação dos professores que trabalham na ONG, ministrado pelo coordenador do projeto.

Como dito anteriormente, consideramos o projeto em questão como uma espécie de investigação-ação, na qual as competências de planejamento, execução, monitoramento e avaliação ocorreram de forma sequencial e recorrente nas diversas ações e reflexões realizadas pelos integrantes no decorrer do mesmo. Assim, as ações educativas e atividades de formação pedagógica, realizadas a partir do projeto de extensão, foram monitoradas sistematicamente e avaliadas continuamente pelos próprios integrantes do grupo, com a orientação do coordenador do projeto, como uma característica dos projetos que utilizam como aporte metodológico a investigação-ação. As avaliações de resultado, por sua vez, foram obtidas através dos mesmos instrumentos e indicadores utilizados para avaliar e monitorar o processo, e foram registradas, pelos alunos voluntários e coordenador, em relatórios, parciais e final, do projeto de extensão. O desempenho dos integrantes do grupo, por sua vez, foi avaliado pelo coordenador do projeto, observando-se os seguintes

critérios: 1) frequência e participação nas atividades de formação pedagógica e nas ações educativas; 2) capacidade de planejamento, execução e monitoramento das ações educativas; 3) participação em eventos acadêmicos; 4) produção de relatórios, artigos, etc.

A aproximação da comunidade acadêmica com a sociedade em que está inserida deveria ser um ato frequente. Ao voltar os olhos para comunidades carentes, estamos cumprindo um papel muito maior do que apenas formar profissionais para o mercado de trabalho: estamos capacitando pessoas para as realidades do ambiente em que atuarão ao saírem do âmbito acadêmico. A transformação de uma realidade só é possível quando forças são unidas. Como disse Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 29): **“ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”**. Notamos que o projeto de extensão impactou todos os envolvidos, alunos, professores, gestores e comunidade, fazendo-os refletir sobre assuntos como: pobreza, criminalidade, falta de saneamento, pais ausentes, desestruturação da família, drogas, ingresso precoce de crianças na vida sexual, etc. Percebemos também que o referido projeto atendeu ao tripé que sustenta a universidade (ensino, pesquisa e extensão), o que foi fundamental para que houvesse êxito no cumprimento de alguns dos objetivos alcançados; evidentemente, a metodologia aplicada no projeto contribuiu significativamente para obtenção dos resultados aqui listados.

Não pode deixar de ser mencionada a relevante contribuição do projeto na formação dos estudantes universitários envolvidos, os quais, como educadores, aplicaram diversos métodos de ensino em sala de aula com crianças e adolescentes, tentando se ajustar também aos diversos modos de aprendizagem destes sujeitos. A experiência proporcionou-lhes não apenas um aprendizado prático como também a possibilidade de que os mesmos se reinventassem diante das dificuldades da docência,

contribuindo, acima de tudo, para uma formação humana, como agentes sociais conscientes e atuantes.

Considerações Finais

Além dos resultados apresentados, podemos afirmar que o referido projeto de extensão visa chamar a atenção da sociedade para a existência de comunidades carentes da presença de serviços públicos de qualidade, que deveria ser um direito de todo o cidadão e, especialmente, daqueles que possuem condições socioeconômicas desfavoráveis. Também pretendemos evidenciar: 1) a importância do professor para a sociedade, na formação de futuros profissionais que também deverão exercer a atividade docente, já que estamos nos referindo a alunos de cursos de licenciatura; e 2) o importante papel desempenhado pela universidade pública no processo de formação de docentes para atuarem nos diversos espaços educativos, com responsabilidade social e consciência política da importância do papel do educador para o desenvolvimento humano pleno, auxiliando na formação de cidadãos conscientes e participativos.

A aproximação entre a universidade pública, os espaços educativos e a comunidade local foi um dos objetivos visados pelo referido projeto de extensão, o que veio a preencher uma lacuna que existe entre a formação de professores nas licenciaturas e a prática docente, antecipando, de certo modo, a aquisição de competências e habilidades que só seriam adquiridas no estágio docente supervisionado, que costuma ocorrer apenas no final do curso. Entendemos que o estágio docente supervisionado cumpre um papel fundamental nos cursos de formação de professores; contudo, sua duração costuma ser breve e restrita aos últimos períodos dos cursos de licenciatura, quando o aluno tem de lidar

não apenas com o estágio, mas, muitas vezes, também com a produção de uma monografia, ou Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Por fim, a história de luta dos responsáveis pela administração da ONG define a força e o foco para a própria comunidade poder continuar com este trabalho, que contribui cada vez mais para diminuir as chances de uma criança ou adolescente permanecer nas ruas, ajudando-as a construir novas possibilidades para o seu futuro como indivíduos e cidadãos.

Referências

BEDNAR, R. L.; WELLS, M. G.; PETERSON, S.R. *Self-esteem*. 2. ed. Washington, DC: American Psychological Association, 1995.

BREDEKAMP, S.; COPPLE, C. (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*, edição revisada. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1997.

CARNEIRO, I. S.; COSTA, M. Z. Currículo, cultura e ensino de música nas experiências com percussão na escola. In: MORAES, A. C.; XEREZ, A. S. P.; LIMA, D.C. (Org.). *Políticas educacionais: práticas e proposições*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 59-73.

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

HARTER, S. *The construction of the self*. Nova York: Guilford, 1999.

HARTER, S. The self. In: DAMON, W.; LERNER, R. (Eds.). *Handbook of child psychology*. 6. ed. Nova York: Wiley, 2006.

MORAES, A. C. Educação estético-artística nos projetos político-pedagógicos dos cursos de pedagogia da UECE. In: MORAES, A. C.; XEREZ,

A. S. P.; LIMA, D.C. (Org.). *Políticas educacionais: práticas e proposições*. Fortaleza: EdUECE. 2014, p. 59-73.

SANTROCK, J. W. *Psicologia educacional*. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

O USO DE RPG COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Gabrielle Barros da Silva (UECE) ¹

Maria Guíllia Targino Lôbo (UECE) ²

Vivian Suelen Rodrigues Teófilo (UECE) ³

Felipe Queiroz Siqueira (UECE) ⁴

Introdução

Vygotsky (1989), em seus estudos, apontou para a existência de uma relação entre jogos e o processo de aprendizagem, considerando que o jogo permite o desenvolvimento social, intelectual e moral do indivíduo. Sendo assim, o presente capítulo tem o objetivo de apresentar uma experiência de extensão a qual permite que o professor motive o aluno, no ensino de produção textual, através de atividades lúdicas, possibilitando, através de um momento de interação, que o estudante entre contato com o conteúdo programático da disciplina por intermédio do RPG (Role Playing Game).

1 Estudante de Letras Português pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FE-CLESC) – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista PIBIC/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa de Literatura e as Metodologias para a Formação de Leitores (LIMEFLE). E-mail: gabrielle.barros@aluno.uece.br.

2 Estudante de Letras Português pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FE-CLESC) – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista BICT/FUNCAP. Membro do Grupo de Pesquisa de Literatura e as Metodologias para a Formação de Leitores (LIMEFLE). E-mail: guillia.lobo@aluno.uece.br.

3 Estudante de Letras Português pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FE-CLESC) – Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: vivian.teofilo@aluno.uece.br.

4 Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FE-CLESC) – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: felipeq.siqueira@uece.br

Conforme Prietto (2013), RPG é a sigla, em inglês, para *Role Playing Game*, ou jogos de interpretação de papéis, numa tradução livre. Esse tipo de jogo surgiu em 1974, criado a partir da junção dos universos advindos da literatura fantástica com os aspectos práticos e mecânicos de Jogos de Guerra. No entanto, existem também outros tipos de RPGs, como os RPG Solo ou Aventura Solo definidos como:

(...) um tipo de RPG no qual uma aventura é apresentada em um livro e o jogador seguirá um roteiro de possibilidades que serão oferecidas durante sua leitura. A história avança de acordo com suas escolhas, podendo o jogador chegar ao final da narrativa ou não. A diferença entre este RPG e o tradicional é que nele não existe uma interação entre outros jogadores, assim, suas escolhas é que definirão qual rumo a seguir, visto que não possui uma narrativa linear. (SILVA, 2020, p.45).

A utilização de jogos RPG em sala de aula é uma possibilidade, pois seu potencial de despertar o interesse dos alunos através do seu caráter inovador e lúdico é evidente. Além de que através de seu uso o professor tem a oportunidade de contextualizar a produção textual, a partir de simulações que trazem o aluno para uma participação mais ativa nas aulas, possibilitando uma mediação no ensino de produção textual, responsável por proporcionar maior dinamicidade e conversar de forma mais próxima com os alunos.

Segundo Freire (2003), “educação libertadora”, também conhecida como “educação problematizadora”, consiste num tipo de ensino e metodologias que colocam o discente na posição de protagonista no exercício da produção de seu saber, em que cabe ao professor estimular o aluno, deixando-o livre para questionar o mundo ao seu redor e se posicionar de forma crítica. Isso significa que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a

sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). Essa concepção se opõe ao termo “educação bancária”, o qual refere-se a metodologias educacionais que colocam o discente numa posição de passividade, incumbindo-o unicamente de absorver de forma vazia o conteúdo dado pelo docente, sem ter autonomia no processo do aprendizado.

No contexto dessa educação problematizadora, a proposta de sequência didática que será apresentada a seguir foi pensada buscando dar uma roupagem mais dinâmica, lúdica e atual às aulas de produção textual, visando desmistificar algumas noções preestabelecidas advindas de um ensino de produção textual raso e despertar o potencial criativo e comunicativo dos alunos ao utilizar uma metodologia diferenciada com o auxílio de jogos RPG.

Metodologia

A atividade de extensão foi realizada tanto no primeiro ano do Ensino Médio, quanto para alunos do segundo semestre do Ensino Superior do curso de licenciatura em Letras. Utilizando como base o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elaboramos a seguinte proposta de sequência didática para aulas de produção textual. Tivemos o auxílio do RPG Solo, Ronin (JUNGES, 2019), que retrata as aventuras e batalhas de um Ronin, andarilho e samurai do período feudal japonês. A partir da criação do perfil do personagem, o jogador é responsável por construir a história de seu personagem, tendo escolhas definidas e moldadas através do resultado obtido nos dados.

Sendo um importante instrumento pedagógico, a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Sabendo que é de suma importância

adotar metodologias didáticas que propiciem ao aluno desenvolver sua habilidade discursiva, o modelo de sequência didática foi adaptado para as aulas de produção textual, tornando-se: pré-escrita, escrita e pós-escrita, respectivamente.

Os recursos necessários à ministração do minicurso podem variar de acordo com a vontade e criatividade daqueles que o ministrarem. No entanto, os recursos básicos consistem em: 1) dados de mesa, 2) o livro-jogo Ronin, e 3) o conto feito utilizando o jogo a ser lido e discutido com os alunos. É possível também contar com a utilização de slides que ilustrem a explanação, além de músicas e imagens que ambientalizem os alunos, auxiliando-os na imersão da história para que possam construir suas narrativas com maior facilidade.

Partindo da concepção de escrita enquanto processo, ao invés da usual concepção de escrita enquanto produto, o processo de avaliação foi pensado para consistir em três momentos distintos. O primeiro consiste na avaliação da participação do aluno em sala de aula, seus comentários e contribuição na discussão dos textos, avaliando os conhecimentos prévios na pré-escrita, a organização na escrita e sua evolução pela discussão de pós-escrita. O segundo trata-se de avaliar os textos produzidos. O terceiro, por fim, refere-se a uma autoavaliação de desempenho, em que os alunos são questionados a respeito da experiência de produção. Ressalta-se que a concepção de escrita enquanto produto é responsável por criar “uma visão limitada sobre o ato de escrever, tendo em vista que o texto passa a ser julgado e avaliado, levando em consideração, em geral, aspectos formais, linguísticos e características superficiais” (ARCOVERDE et. al., 2007, p. 09).

Elaboramos um modelo de aplicação para a sequência proposta, com intuito de proporcionar, de forma lúdica e diferente das aulas usuais de produção de escrita, condições para o desenvolvimento de conheci-

mentos a respeito do gênero conto, já que “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe a cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (ANTUNES, 2003, p. 48). Além disso, permite-se a assimilação de ideias e interpretação de textos para produção textual e habilidades discursivas por meio da escrita. Ademais, busca-se apresentar o jogo de interpretação de papéis, evidenciando seu potencial enquanto ferramenta no ensino de produção escrita e auxiliar na construção de aprendizagens através da ludicidade. A Tabela 1, a seguir, apresenta o modelo utilizado.

Tabela 1 - Modelo de aplicação para a sequência proposta

INTRODUÇÃO (PRÉ- ESCRITA)
<ul style="list-style-type: none">● Iniciar ativando os conhecimentos prévios dos alunos, através de indagações a respeito do que eles entendem por conto, objetivando, em um momento posterior, explicar de forma mais aprofundada a estrutura do gênero;● Introduzir alguns conceitos prévios do que seria o Role Playing Game (RPG) para que assim seja apresentada a proposta didático-pedagógica da produção textual utilizando o RPG Solo, diferenciando uma narrativa linear de uma não-linear;
DESENVOLVIMENTO (ESCRITA)
<ul style="list-style-type: none">● Elucidação a respeito do gênero conto, sua estrutura e características principais;● Leitura e discussão de um conto autoral oriundo do livro-jogo Ronin, evidenciando as características e aspectos próprios do gênero;● Apresentar e explicar a proposta de produção textual utilizando como suporte o RPG Solo “Ronin”, que tem como plano de fundo um Japão fictício baseado na era feudal japonesa. Diante disso, iremos esclarecer alguns aspectos na produção do conto que os alunos devem se atentar: quem escreve, para quem está escrevendo, sobre qual assunto e com que objetivo. Dessa maneira, a produção se dará a partir de uma partida do RPG solo “Ronin” jogada pelo aluno através do material disponibilizado em PDF, em que, o leitor inicia o texto e vai escolhendo pouco a pouco para onde sua leitura será direcionada obtendo não apenas um desfecho à narrativa, mas diversas possibilidades distintas;● Contextualizar de forma breve a ambientação e o período histórico em que o jogo se passa, e conseqüentemente, os contos produzidos se passarão, para que os alunos possam se ambientar melhor e produzir contos mais ricos com mais facilidade;● Além disso, propor a confecção de um ebook com uma antologia dos contos produzidos pelos alunos. Assim, incentivando a produção dos contos com um propósito comunicativo real, a antologia de contos.● Por fim, cabe ressaltar que é necessário acompanhá-los e orientá-los durante o processo de escrita dos contos.
CONCLUSÃO (OU PÓS-ESCRITA)
<ul style="list-style-type: none">● No segundo dia, questionar aos alunos a respeito do que acharam da atividade, dos problemas/dificuldades encontrados e os pontos positivos relacionados ao processo de desenvolvimento da proposta;● Comentar a respeito do processo de correção, buscando evidenciar os aspectos positivos, para poder incentivá-los em suas produções futuras;● Apresentação do ebook e divulgação do link com acesso ao livro digital com os contos dos alunos;● Leitura e discussão de alguns dos contos produzidos pelos alunos.

Fonte: Próprios autores

Resultados e discussão

Sabendo que o atual ensino de produção textual possui um enfoque maior na produção de texto dissertativo-argumentativo, gênero textual exigido pelo ENEM, fica claro que as instituições de ensino não preparam os alunos para se comunicar de forma efetiva nas mais diversas situações comunicativas, ela detém-se em uma prática textual artificial e vazia (ANTUNES, 2003), em que os alunos produzem redações sem propósito, decorando frases prontas e palavras difíceis, sem ao menos conhecer sobre o quê e porquê estão escrevendo, contrariando todo o propósito da escrita. Entende-se que

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (ANTUNES, 2003, p. 46).

Assim, a ideia de levar um jogo de RPG para sala de aula era um pouco arriscada, apesar de que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estimula o uso de novos saberes, para que se amplie o ensino de Língua Portuguesa, buscando novas “práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 134). De todo modo, esperamos um certo estranhamento ou dificuldades. No início, estávamos conscientes que apesar dos possíveis obstáculos que pudessem surgir, o jogo é bastante intuitivo e basta ler o livro-jogo para elucidar quaisquer dúvidas. Consideramos, ainda, que o ato de aprender envolve sempre uma ação do sujeito, e nesse sentido relaciona-se também com os princípios da concepção construtiva piagetiana que postula a aprendizagem sendo algo que é criado, descoberto e construído (ZAMARIAN, 2017).

Constatamos que, apesar do nosso receio, os alunos do Ensino Médio foram receptivos em relação à ideia por se tratar de uma proposta mais lúdica. Todavia, alguns alunos do Ensino Superior se mostraram bem receosos quanto à metodologia. Isso talvez se deva ao fato de que os estudantes de Ensino Médio, por estarem saindo do ensino fundamental, estão mais habituados a um contexto no qual as aulas de produção textual ainda não são focadas apenas em textos dissertativo-argumentativos.

Os alunos do Ensino Médio faziam parte do 1º ano de Desenvolvimento de Sistemas de uma Escola Estadual de Educação Profissional, sendo escolhidos por se tratarem de uma turma mais tranquila, porém “*não muito participativa*”, conforme dito pela professora da turma, que nos ajudou na mediação para que fosse possível fazer a aplicação da proposta. No entanto, apesar do alerta vindo da professora, eles demonstraram empolgação desde o momento em que pedimos para que baixassem o aplicativo usado para substituir o dado físico, e no dia da aplicação isso não foi diferente. Os alunos se mostraram bastante receptivos tanto para nós quanto para a proposta, até mesmo aqueles que pareciam não gostar muito da ideia de início, no decorrer da partida, mostraram ter ideias de como poderiam montar a produção deles a partir da rolagem do jogo. Vale destacar que, como estava se iniciando a semana de provas, infelizmente não conseguimos realizar o momento de culminância com os alunos, como descrito no plano de aula. Esse momento consistia em discutir o que eles acharam da proposta, dos problemas ou dificuldades, e dos pontos positivos e negativos encontrados no decorrer do processo de desenvolvimento da produção de cada um. Apesar disso, recebemos algumas produções, elaboradas pelos próprios alunos.

Por outro lado, a aplicação no Ensino Superior nos surpreendeu de forma bem diferente. Apesar de a turma ser bastante numerosa, percebemos a participação apenas de quem já tinha um contato mais próxi-

mo com o mundo *geek* ou de quem havia achado a proposta interessante e inovadora. Outros alunos se mostraram bastante relutantes, como no caso de algumas estudantes que não leram as regras e preferiram continuar sem entendê-las. Outros desistiram sem ao menos tentar. Tentamos tirar as dúvidas e explicar que a leitura do livro-jogo no decorrer do processo ia ajudar a entender. Todavia, não obtivemos êxito com alguns. Um comentário em especial nos chamou atenção: uma das alunas disse que “*essa atividade não é nada intuitiva*”, o que nos fez refletir o porquê. Afinal, não seria intuitivo um documento que você precisa apenas ler e preencher uma tabela seguindo o resultado obtido através da rolagem de dados? E foi aí que percebemos que os alunos estão mais acostumados com o ensino bancário e presos às metodologias engessadas do que imaginávamos. Afinal, por que tentar inovar e trazer algo dinâmico, se posso apenas permanecer repassando o que me foi ensinado?

A partir disso, podemos perceber que, quando uma atividade fora do convencional é sugerida em sala de aula, a recepção pode nem sempre ser a mais positiva, visto que pode estar indo contra o que se espera de aulas de produção textual. Isso nos leva a questionar que tipo de metodologias serão utilizadas quando os alunos de licenciatura se tornarem professores e estiverem em sala de aula. Considerando o fato de que os eles tiveram um bloqueio maior contra a proposta, será que eles realmente estão disponíveis a trabalhar com algo mais “ousado”? É importante destacar que o ensino bancário (FREIRE, 2003) não se relaciona a uma aprendizagem de fato, mas à pura reprodução dos conteúdos. Se professores em formação replicarem esse método de ensino, é bem provável que o ciclo se repita.

No entanto, a recepção positiva vinda por parte dos alunos do Ensino Médio foi uma grata surpresa e nos mostrou que ainda há esperança e que muitos alunos podem ter seu interesse na escrita despertado atra-

vés metodologias que fogem do convencional. Nesse sentido, o jogo reforça o maior compromisso das instituições de ensino em relação a práticas mais contemporâneas e dialógicas de ensino de produção textual (SANTOS et al., 2013). Além disso, muitos deles demonstraram ter seu lado artístico e lúdico aflorado, o que muitas vezes é podado na escola por conta do ensino tradicionalista que desconsidera a importância de incentivar e acolher esse aspecto nos alunos, e eles puderam manifestar esse lado com a proposta.

Tendo em vista esses resultados, sugerimos, portanto, a utilização do RPG no ensino da produção textual. É importante, porém, que atividades de extensão futuras busquem encontrar outras formas de aplicação que engajem também os estudantes dos cursos de licenciatura. Dessa forma, é possível contribuir com a formação dos futuros professores, promovendo avanços nos âmbitos acadêmico, social e científico.

Considerações finais

Entendemos que o objetivo do capítulo foi atingido, visto que a experiência apresentada permitiu que os estudantes entrassem em contato, por meio do RPG, com o ensino de produção textual. Concluímos, então, que a atividade de extensão, apesar de muitas vezes ter sido desafiadora, foi uma experiência muito engrandecedora e comprovou que vale a pena desmistificar o ensino de produção textual e buscar metodologias diferentes que motivem e tornem os alunos figuras ativas no processo de aprendizagem. Consideramos que os jogos são meios de utilização da linguagem espacial e audiovisual que modificam a forma como nos comunicamos e como nos relacionamos com o conhecimento. O potencial desse tipo de atividade, enquanto ferramenta didático-pedagógica, é evidente, pois, ao se utilizar da escrita criativa, objetivando in-

centivar a produção textual por meio da ludicidade, o engajamento dos alunos quantos aos conteúdos desenvolvidos é fomentado e aplicado.

Ademais, assim como pontuado por Friedman (1996), o jogo funciona como uma atividade dinâmica que se transforma de um contexto para outro, de um grupo para outro: a sua riqueza para que essa qualidade de transformação dos contextos não possa ser ignorada. Portanto, percebe-se a sua utilização como um recurso que favorece e proporciona processos de aprendizagem construtivos, aptos a manifestar a criatividade e criticidade dos alunos.

Nessa perspectiva, o RPG Solo evidencia sua ação didático-pedagógica focada na formação crítica e reflexiva dos alunos diante das suas produções textuais como sendo um processo contínuo tanto para a aquisição ou para o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, pois considera-se que o ato de aprender envolve ações do sujeito e, nesse sentido, relaciona-se também com os princípios da concepção piagetiana que postula a aprendizagem como algo criado, descoberto e construído.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, Interpretação e Produção Textual**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsite.pdf>.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: *Apresentação de um procedimento*¹ In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (p.81-108).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JUNGES, Tiago. **Ronin**. Porto Alegre: Edição do autor, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. Jogos tradicionais. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p054-061_c.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Produção de textos orais e escritos*. In: **Análise e produção de textos**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. (p. 97 - 133)

SILVA, Ulissivaldo Caetano Costa da. Criação de narrativas mediadas pelo RPG solo: **contributo para o desenvolvimento da competência escritora de alunos do ensino fundamental**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18436>

PRIETTO, Thiago Goulart. **Literatura e os jogos de RPG**: Trajetória de apropriações e intertextos. Revista Translatio, Porto Alegre, n. 6. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/44670>. Acesso em: 13 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAMARIAM, Franciela. Literatura em jogo: Ensino de leitura por meio do RPG. In: Congresso Latino-americano de Formação de Professores

de Línguas, 5., 2017, São Paulo: Blucher, 2017. (p. 302-316). Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article/details/literatura-em-jogo-ensino-de-leitura-por-meio-do-rpg-25484>. Acesso em: 08 de out. 2021.

CONTRIBUIÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO DENTRO DO PROJETO DE EXTENSÃO NÚCLEO DE ESTUDOS E DEFESA DE DIREITOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE-NEDDIJ

Carla Liliane Waldow Esquivel (UNIOESTE) ¹

Bettina Lays dos Santos (UNIOESTE) ²

Viviane Barbosa Dorecki (UNIOESTE) ³

INTRODUÇÃO

O NEDDIJ é um projeto de extensão instituído pelo Programa Universidade Sem Fronteira (USF), em parceria com o Governo do Estado do Paraná e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), com o objetivo de assegurar que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam cumpridos.

O Núcleo, por meio de sua equipe jurídica, composta por dois advogados e quatro estagiários do curso de direito, fornece assistência jui-

1 Docente do Curso de Direito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Coordenadora e Orientadora Pedagógica do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ). Doutora em Direito do Estado pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Direito Penal pela Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Primeira Infância (GEPEPI). E-mail: carlawaldow@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2082448436950274>.

2 Pedagoga Bolsista do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Marechal Cândido Rondon. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Primeira Infância (GEPEPI). E-mail: betty-lays@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3840655539342377>.

3 Estagiária do Curso de Pedagogia no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Marechal Cândido Rondon. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Primeira Infância (GEPEPI). E-mail: vivib.dorecki@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0126288118488300>.

ciária gratuita em ações de (1) Regulamentação de guarda, alimentos e visitas; (2) Modificação de guarda e visitas; (3) Modificação de guarda, alimentos e visitas; (4) Cumprimento de sentença: prisão/penhora; (5) Alimentos gravídicos; (6) Investigação de paternidade, guarda, alimentos e visitas; (7) Mandado de segurança para vaga em creche; (8) Acordo extrajudicial: regulamentação de guarda, alimentos e visitas; (9) Suspensão de visitas; (10) Revisão de alimentos (majoração e minoração de alimentos); (11) Busca e apreensão; (12) Ação de tutela. Além desse rol de ações, são feitos acordos extrajudiciais, a defesa de adolescentes em conflitos com a lei e a análise e estudos que promovem a organização, a orientação, o resgate e o enfrentamento da violência e dos abusos contra crianças e adolescentes.

A equipe pedagógica do NEDDIJ, por sua vez composta por uma pedagoga e uma estagiária de pedagogia, apresenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aos alunos das escolas da comarca de Marechal Cândido Rondon como forma de prevenir as situações de conflito e risco. Os direitos das crianças, os direitos e deveres do público infanto-juvenil é levado para as escolas de forma lúdica e em forma de jogos, inclusive de forma eletrônica. São jogos da memória, quebra-cabeças do ECA e de pista que permitem o conhecimento e a compreensão desse conteúdo tão significativo e impactante para os mesmos. Além de direitos e deveres, vários outros temas são explorados pelas equipes pedagógicas através de suas falas em rodas de conversas e dinâmicas, como o bullying, formas de violência contra crianças e adolescentes, Sistema de garantia de direitos, etc.

Em conjunto, as equipes produzem cientificamente diversos conteúdos para serem postados nas redes sociais, apresentados em eventos científicos bem como publicados em Anais e periódicos de circulação nacional. Igualmente realizam reuniões e capacitações aos instegan-

tes da rede de proteção à criança e ao adolescente, como professores, conselheiros tutelares, agentes de saúde e membros do CREAS, CRAS e CAPS. Ademais, promovem campanhas e projetos com articulação da rede de proteção e sociedade civil.

Esse artigo propõe-se mostrar o fazer pedagógico dentro do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) em funcionamento na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon/PR.

Metodologia

Neste estudo, utiliza-se metodologia descritiva, estabelecendo-se as características do trabalho de extensão realizado pela equipe pedagógica do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) em funcionamento na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon/PR.

Para a realização de toda e qualquer atividade como palestras, rodas de conversas e aplicação de jogos junto ao público-infantil, a equipe fundamenta-se em ampla e aprofundada pesquisa bibliográfica de autores que tratam dos direitos e deveres previstos no Estatuto da Criança do Adolescente (ECA). Outrossim, é na literatura que buscam-se formas mais adequadas e lúdicas de interação com crianças e adolescentes, especialmente aquelas consideradas em risco ou vulnerabilidade social. A pesquisa ainda congrega a abordagem interdisciplinar construtivista, caracterizada pela aprendizagem significativa, ressaltando o conhecimento de mundo dos alunos, levando-os a serem agentes críticos e participativos da sociedade da qual pertencem.

Por meio das atividades planejadas e aplicadas com as crianças e adolescentes, objetiva-se que possam conhecer mais profundamente o

ECA, principalmente seus direitos e, igualmente, seus deveres, além de identificar os órgãos de proteção e formas de buscar garanti-los, prevenir e denunciar violações.

Desenvolvimento

Consoante mencionado inicialmente, o NEDDIJ é composto por uma equipe multidisciplinar (pedagógica e jurídica).

Fundamentalmente, o Núcleo visa prevenir situações de risco e vulnerabilidade social envolvendo crianças e adolescentes, enquanto a equipe jurídica intervém quando estas se concretizarem, buscando formas de composição ou, até mesmo uma resolução judicial.

Todas as suas ações estão fundamentadas no ECA. Nesse sentido, importa mencionar que referida legislação foi instituída como uma verdadeira conquista a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ultrapassando a doutrina da situação irregular e a fase eminentemente tutelar prevista anteriormente.

A Carta Constitucional, em seu art. 227, deu tratamento diferenciado à criança e ao adolescente, ao dispor ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, todos os direitos fundamentais destinados aos adultos, considerando, porém, seu processo especial de desenvolvimento. Previu, ademais, a obrigação de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nos termos do Diploma Protetivo, são *crianças* as pessoas até doze anos de idade incompletos e *adolescentes* aqueles que possuem de 12 a 18 anos incompletos. São eles os especiais destinatários da Lei n. 8.069/1990.

Segundo ROSSATO, LÉPORE e CUNHA (2019) o ECA estabeleceu três grandes sistemas de garantia. O primeiro, é relativo às políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes (artigos 4º, 86-88); o segundo, trata das medidas de proteção destinadas às crianças e aos adolescentes em situação de risco pessoal ou social, ou seja, especialmente quando violados seus direitos fundamentais (artigos 98 e 101); por fim, o sistema terciário trata das medidas socioeducativas aplicáveis aos adolescentes em conflito com a Lei, autores de atos infracionais (artigos 103 e 112).

E o NEDDIJ surge, no Estado do Paraná, como um programa de governo, desenvolvido em parceria com as universidades estaduais. Essa parceria se constitui em financiamento de todo o projeto, ou seja, a alocação de recursos para financiar as ações realizadas em prol da prevenção de risco, da garantia e defesa dos direitos das crianças e adolescentes de cada circunscrição alcançada pelo projeto.

Dinâmica pedagógica e prevenção de risco

Conforme destacado, são duas equipes atuando em conjunto no NEDDIJ em funcionamento na UNIOESTE e que contempla a comarca de Marechal Cândido Rondon, ou seja, a sede e os municípios de Nova Santa Rosa, Mercedes, Quatro Pontes

A equipe pedagógica é responsável pela divulgação do ECA ao público infanto-juvenil. Compreende-se que o conhecimento por parte das crianças e dos adolescentes a respeito dos seus direitos e deveres tem o condão de alterar a percepção destes a respeito das suas vivências, além de permitir o conhecimento a respeito de situações de risco e, principalmente, mecanismos de assistência.

Os destinatários dos projetos são especialmente estudantes das escolas públicas da comarca. Para chegar-se ao desenvolvimento das atividades, realiza-se, primeiramente, o contato com diretores e coordenadores escolares para identificar eventuais demandas que necessitem de intervenção por meio de conversas, jogos ou outras ações junto às crianças e adolescentes.

Feito o primeiro contato e havendo a autorização da equipe pedagógica, planeja-se qual a atividade ou jogo poderá ser aplicado com crianças e adolescentes da escola para alcançar os melhores resultados no tocante ao conhecimento a respeito do ECA.

Após a elaboração do plano de ação considerando a idade do público-alvo, os objetivos e a eleição da atividade, realiza-se a elaboração de materiais.

Quando o público-alvo são as crianças que estão na fase de alfabetização, as atividades são realizadas de forma mais lúdica. É realizada a confecção de livros ilustrados, histórias que tratem de forma fácil a abordagem dos direitos e deveres de cada um, slides que mostram como são respeitados e desrespeitados seus direitos. Dentro das salas de aula organizam-se círculos com as crianças e conversas, abordando de maneira divertida o conhecimento sobre o ECA.



Com as crianças e adolescentes que já ultrapassaram a fase de alfabetização a abordagem é um pouco diferente. Procura-se sempre propor parcerias que viabilizem as palestras, em rodas de conversa e jogos que ajudem as crianças e adolescentes a se sentir seguros e preparados para, caso haja necessidade, procurar a equipe e dialogar com os mesmos, tirando dúvidas e, se for o caso, até mesmo, pedir auxílio.



Destaque especial deve ser dado aos jogos aplicados com crianças e adolescentes como jogo da memória, caça-palavras, trilha e outros que, de forma lúdica, permitam o conhecimento de crianças e adolescentes a respeito do ECA, direitos e deveres, além de outros temas relacionados ao bullying, ato infracional, etc.

A propósito, além dos jogos tradicionais (de tabuleiro, por exemplo), e principalmente em decorrência do período de pandemia, com a restrição de aplicação direta das atividades nas escolas, foi criado um jogo digital em que é possível aos alunos compreender o conteúdo do ECA.



As atividades lúdicas e, particularmente, com os jogos “[...] a criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma. (VYGOTSKY, 1991). No espaço escolar, “[...] jogo pode ser um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos!” (VYGOTSKY, 1991).

Portanto, é possível atingir os objetivos de permitir o conhecimento a respeito dos direitos e deveres e das ferramentas de proteção, por meio dessas atividades e jogos.

Considerações finais

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação da criança e do adolescente, e, por meio desse processo de mostrar para as crianças os direitos e deveres, criando nesse público mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços.

Desse modo, a equipe pedagógica, por meio das atividades mencionadas, altera a realidade de crianças e adolescentes, especialmente aquelas que se encontrem em situações de risco e vulnerabilidade social.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 Jul. 2022.

BRASIL, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 Jul. 2022.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CONSTITUIÇÃO Federal. Disponível em: <>. Acesso em:

DIGIÁCOMO, Murilo José. DIGIÁCOMO, Ildeara de Amorim. Estatuto da Criança e do Adolescente: anotado e comentado. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990

(Atualizado até a Lei n. 13.869, de 05 de setembro de 2019). 8 ed. Revisada e Ampliada. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, 2020.

DOHME, V. A. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 2002. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanchez. Estatuto da Criança e do Adolescente – comentado artigo por artigo. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos (UECE)¹

Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues (UNIATENEU)²

Introdução

Ainda na década de 1980 a formação e professores fez-se objeto de estudo dentro das universidades, em que se passou a falar de forma sistemática da necessidade de um professor reflexivo com uma formação didático-pedagógica voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. O desafio de uma postura crítico-reflexiva diante das demandas da instituição e das políticas de educação sugere a necessidade de profissionais capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas. Essa reflexão que precisa ultrapassar os muros da universidade, assumindo uma perspectiva de transformação social.

Daí a relevância das atividades de extensão na formação dos professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam mudanças significativas no âmbito social.

1 Doutoranda em educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em educação pela UECE. Graduação em Pedagogia pela UECE. Possui experiência como professora na área de gestão Escolar, formação de professores, didática. emanuelle2211@gmail.com

2 Doutor em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Educação Brasileira pela UFC. Graduação em Pedagogia pela UFC. Professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Uniateneu. fjahannes@gmail.com.

Diante disso, a pergunta central da presente pesquisa é: Como a extensão contribui para a construção de práticas pedagógicas transformadoras nos cursos de formação docente? São os professores seres críticos e reflexivos capazes de mudar a realidade social a partir de conhecimentos advindos das suas experiências e conhecimentos adquiridos na sua formação inicial. Partindo desse pressuposto, temos como objetivos: verificar o papel da extensão no âmbito da Universidade; refletir sobre as práticas pedagógicas e sua relação com a extensão curricular.

Metodologia

A abordagem da pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois acreditamos que esse enfoque retrata o pensamento reflexivo-investigativo do pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Segundo Franco e Ghedin (2008 p.108), “a metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador”, ou seja, que é capaz de apresentar o foco e a realidade que o objeto de estudo faz parte, dando sentido e direcionado às abordagens do pesquisador.

O presente estudo se caracteriza como Estudo de Caso na medida em que nos debruçamos intensamente acerca do nosso objeto de investigação. Segundo Gil (2017) a pesquisa exploratória proporciona ao pesquisador uma maior familiaridade com problema, visto que tem por objetivo o aprimoramento de ideias, sendo seu planejamento flexível, possibilitando considerar os variados aspectos relativos aos fatos estudados.

Os sujeitos da pesquisa são cinco estudantes do sexto semestre do curso de Pedagogia de uma instituição privada que já participam da ex-

tensão curricular. O critério de escolha se deu por essas estudantes as primeiras a ingressarem nas atividades de extensão da presente instituição. O curso funciona há dez anos, implementando a extensão curricular há três anos. Isso nos possibilitou verificar os resultados oriundos das atividades de extensão, enriquecendo nossa pesquisa.

O instrumento de coleta de dados foram questionários abertos, composto por quatro perguntas. Segundo Gil (2019) essa é a principal diferença entre o questionário e a entrevista, pois ao utilizar o questionário o pesquisador não precisa estar presente. O questionário nos possibilitou ter acesso de forma mais rápido as respostas.

O papel da extensão curricular na universidade

A Universidade é tida como um espaço educativo de convergência, divergência e contradição social, cuja troca de conhecimentos é fundamental para que aconteça o processo de democratização do saber, possibilitando uma formação pautada na práxis. Portanto, é preciso percebermos a universidade como lócus de transformação social, e como tal, um espaço de formação que visa a construção da identidade do sujeito enquanto ser em construção. Essa visão emancipatória precisa perpassar de forma efetiva pelos cursos de licenciaturas, esses que são os responsáveis por formar novos professores. Os licenciados precisam adotar uma conduta de mediador do conhecimento capaz de gerar novos saberes e transformar os já existentes de forma crítica e reflexiva, assim irão formar novos docentes políticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Partindo dessa concepção, a Universidade é tida como a responsável em proporcionar uma formação sólida que possibilita ao docente se posicionar criticamente diante das demandas da sociedade. É fundamental que as instituições de ensino superior propiciem um clima de

reflexão, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Cavalcante (2014, p. 34) aponta que “a universidade é capaz de produzir espaço global de existência”, ressignificando os sentidos dados aos objetos da sociedade, como a educação e a democracia. Para que isso aconteça é preciso superar a dualidade professor e estudantes e a configuração de um contexto de encontro entre adultos que tenha como foco encontrar respostas para os problemas e vivenciar um processo complexo de formação de pessoas críticas e reflexivas, com base numa transformação social.

Diante disso, podemos considerar as atividades de extensão como primordiais na implementação de mudanças efetivas na sociedade. Ao implementar a extensão nas matrizes dos cursos de graduação, faz-se necessário refletir sobre sua relevância na formação dos futuros profissionais.

A extensão curricular se torna obrigatória em todas as Instituições de Ensino Superior- IES através da Lei nº 5.540/68. Todavia, só pode ser percebida como componente curricular com a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 quando em seu Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamenta as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de

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

Essa medida afetou diretamente os currículos de todas as Instituições Superiores visto que tiveram que incluir no mínimo 10% da carga

horária discente em atividades de extensão. Diante disso, o papel da extensão universitária passou-se a ser analisado de forma mais consciente pelas IES, possibilitando um compromisso em colaborar com a integração social dos indivíduos.

Segundo Arroyo e Rocha (2010) o objetivo da implementação de ações extensionistas é fazer com que as universidades assumam uma concepção que valorize a atuação das IES perante à comunidade local e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. Para tanto, a universidade deve promover o estreitamento e o compartilhamento de conhecimentos que que contribuam para a transformação social a que deve se propor a universidade.

Vale ressaltarmos que a extensão universitária deve ser concebida como uma ação que visa formar cidadãos capazes de atuar nos diversos segmentos profissionais, ultrapassando os conteúdos teóricos, adotando uma postura transformadora e socialmente comprometida com os problemas sociais. Todavia, Thiollent (2002, p. 2) destaca que não podemos perceber a extensão como assistência social ou prestação de serviços, mas como uma ferramenta que transborda conhecimento:

A extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados. A construção extensionista não está limitada aos pares, abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções.

Diante disso, podemos afirmar que a extensão universitária além de promover ações voltadas para a comunidade, também deve proporcionar uma formação crítica e cidadã para os estudantes universitários,

visto que estão sendo formados para atuarem no meio social devendo saber lidar com os mais diversos contextos sociais e culturais.

Sendo assim, as universidades passaram a assumir a responsabilidade diante das transformações que ocorrem na sociedade, dentre elas, o desenvolvimento de atividades voltadas para a comunidade, e a partir disso despertar para a necessidade, de ampliar e qualificar, a pesquisa, a extensão.

Extensão e práticas pedagógicas: uma reflexão sobre a formação docente

O desafio de uma postura crítico-reflexiva diante das demandas da instituição e das políticas de educação sugere a necessidade de profissionais capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas. Essa concepção reforça a ideia de uma formação docente pautada numa práxis. Baseado nisso, podemos afirmar que prática pedagógica precisa estar vinculada a uma ação que antecede a sala de aula, é algo compartilhado entre os indivíduos e que possui um caráter político e social. Segundo Franco (2003) as práticas pedagógicas são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma determinada comunidade social. Elas devem ser estudadas, debatidas e compartilhadas com o campo de conhecimento a ser investigado.

Em virtude disso existe a necessidade do professor dominar práticas pedagógicas que conduzam à produção e difusão do conhecimento de forma reflexiva. Segundo Libâneo (2010, p. 30) “O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”. Portanto, toda prática pedagógica precisa assumir uma

posição política e crítica, voltada para um processo de ensinar e aprender através da reconstrução e construção do conhecimento de forma coletiva. Daí a importância desses profissionais refletirem constantemente sobre sua prática, sempre buscando novos saberes pedagógicos.

Portanto, D'Ávila (2020) aponta que a valorização da profissão docente precisa se dar numa dimensão macrossocial do fenômeno, à formação do pensar crítico e o papel do professor como ator social, sujeito de sua práxis e com visão transformadora. Devemos perceber que a educação está para além da sala de aula, ultrapassando os muros da Universidade. Isso nos remete à importância das atividades de extensão na formação docente, pois ela irá permitir que o docente construa novos conhecimentos científicos e pedagógicos que visem à descoberta de saberes e ações de caráter ético e político.

A extensão permite que os professores ultrapassem os muros da faculdade, superando o “praticismo” que se faz presente em muitas práticas pedagógicas, assumindo uma postura de sujeito transformador da realidade. Nessa perspectiva o professor assume um papel fundamental no desenvolvimento de uma educação crítica, coletiva e abrangente que vai para além dos contextos escolares, incluindo as esferas sociais mais amplas, dentre elas, a esfera política, pois, segundo Libâneo (2012), os professores tendem a limitar sua ação e reflexão à sala de aula e ao contexto mais imediato, submetendo-se às rotinas e às experiências sem levar em consideração os fatores estruturais do seu trabalho.

Para que as práticas pedagógicas sejam entendidas como práticas sociais complexas que acontecem em diferentes tempos e espaços faz-se necessário pensar e repensar nas possibilidades e necessidades dos atores e na realidade em que estão inseridos. É preciso considerar igualmente as experiências, a formação e as condições de trabalho dos docentes, pois suas práticas precisam estar vinculadas ao currículo e

ao projeto político pedagógico da instituição de ensino em que trabalham. Daí a necessidade da extensão curricular ser pensada não para o assistencialismo, mas para a condução de uma formação que permita o estudante se tornar sujeito produtor do conhecimento, possibilitando reflexões acerca do seu papel como agente de mudanças.

Ao requisitá-los como profissionais que atuam com fundamentos epistemológicos educacionais capazes de promover a prática social vinculada ao sentido da humanização, as ações que oportunizam uma dinâmica reflexiva do processo de ensino, os discentes passam a ser desafiados a refletir de forma contínua acerca do contexto acadêmico, social e econômico que estão inseridos. Partindo dessa concepção, a extensão deve ser, portanto, uma atividade que contribua para aquisição de conhecimentos múltiplos, tornando o discente um cidadão de ideias críticas e comprometido com seus ideais de transformação, assim, ele propiciará ao estudante universitário progressiva autonomia na aquisição de conhecimentos ulteriores.

Resultados e discussões

A partir de agora analisaremos o questionário proposto para as cinco estudantes do projeto de extensão. Para destacar as respostas, colocaremos a formatação do texto de modo específico para facilitar a identificação das falas das estudantes. Além disso, ressaltamos que para identificar as estudantes e suas respectivas respostas, colocamos neste trabalho pseudônimos para garantir a privacidade das estudantes. A primeira questão colocada no questionário perguntava “Qual a importância da extensão para sua formação docente?”. Sobre esta questão destacamos as seguintes respostas:

A extensão ela foi e está sendo de suma importância para minha formação e também para o trabalho que estou exercendo agora. (Afrodite)

Enriquece e acrescenta conhecimento. (Ártemis)

Uma aprendizagem a mais que faz toda diferença. (Atenas)

A importância de adquirir mais conhecimento é fazer relação teoria e prática. Discutindo a importância do trabalho em grupo e interagir com o intuito de compartilhar nossos saberes. (Perséfone)

Cursos sobre inclusão em nossa atual realidade são sempre bem-vindos. Complementar nossos conhecimentos sobre a prática de inclusão. (Hera)

Nas respostas acima podemos destacar alguns pontos importantes. O primeiro está na relação teoria e prática proporcionada pela experiência na extensão. Muitos cursos em suas matrizes curriculares ainda dividem, de modo intencional ou não, disciplinas teóricas de atividades práticas. Eis um grande equívoco, pois a aprendizagem não se constrói e nem se estabelece de modo dicotomizado. Ambas, teoria e prática, devem estar implicadas em suas respectivas ações, pois não há teoria que não se comprove em uma experiência prática e nem uma atividade prática que se sustente sob fortes e bem fundamentadas teorias.

O percurso formativo nas atividades de extensão promove o que falta em muitas ações executadas nas disciplinas curriculares, que pecam em se limitar à discussões e produções apenas na esfera teórica: um conhecimento construído e fundamentado a partir da realidade e na experiência in loco, pautado em uma demanda real e explícita onde a teoria se confirma, se ressignifica e se demonstra importante no processo de aprendizagem e na transformação da realidade. Sobre essa relação Candau e Lelis (2001, p. 63) apontam que:

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torna-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável.

Outro ponto a destacar das respostas é o desenvolvimento da habilidade em trabalhar em equipe. As atividades em grupos trazem grandes desafios, pois sugere aptidões de escuta sensível, cooperação, espírito coletivo, respeito as diversidades e as diferenças, criatividade, gestão de conflitos e humildade.

O trabalho em equipe expõe as estudantes às ações de compartilhamento de ideias e de experiências, enriquecendo o processo de aprendizagem. Autores como Paulo Freire já destacava a importância das relações e interações sociais na construção do pensamento e da aprendizagem. É no trabalho em equipe que a máxima de Freire “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.” evidencia que os saberes são construídos socialmente e nas relações históricas e culturais dos estudantes.

Dialogar com o outro, respeitar seus conhecimentos e reflexões são posturas fundamentais a serem desenvolvidas e construídas durante a formação do educador. O trabalho em equipe propõe um saber compartilhado e construído coletivamente, enriquecendo a compreensão da teoria e fortalecendo as ações práticas.

É no trabalho em equipe que se estabelece um espaço para o compartilhamento de saberes. Esse foi outro ponto que se pode observar nas respostas das estudantes. A partilha do que se sabe e daquilo que não se sabe fortalece o exercício do “fazer junto” e não o “fazer para outro”. Uma postura docente sustentada na lógica do “fazer junto” estabelece

o saber parceiro onde ambos progridem e estabelecem uma aprendizagem de si, do outro e do mundo.

Ainda sobre o trabalho coletivo por meio de equipes vejamos o destaque de Vygotsky onde esclarece que “as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado” (apud REGO, 2001, p. 60), isto é, aprendemos ao ensinar e ensinamos quando aprendemos. Portanto, a riqueza do aprender está nas iterações e relações sociais que estabelecemos e, o trabalho em equipe, é um recurso importante para provocar essa ambiência própria para a aprendizagem compartilhada.

A segunda questão do questionário foi a seguinte: “Que relação você estabelece entre a extensão e a prática pedagógica?”. A partir dela podemos destacar as seguintes respostas para análise:

A extensão traz, pesquisas e atividades que me ajudam na prática pedagógica. (Ártemis)

Uma relação de parceria e aprimoramentos. (Atenas)

A extensão abre espaço para aprimorar nossos conhecimentos e pô-lo em prática. (Perséfone)

Mais uma vez as estudantes ressaltam ações que estabelecem aproximação com a prática. Está justaposição entre teoria e prática constitui o que podemos apontar como aprendizagem significativa, ou seja, o novo conhecimento construído se relaciona com demandas e necessidades daquele que aprende. Além disso, estabelece um diálogo com estruturas de conhecimento já existentes no indivíduo. Perceber que aquilo que se aprende tem função direta e concreta na realidade, proporciona uma

maior compreensão do estudante, bem como um maior engajamento no processo de aprendizagem.

Podemos assinalar que a experiência das estudantes no projeto de extensão, proporciona as mesmas, uma nova visão da realidade e a partir desse novo olhar uma potencialidade de intervenção no mundo que as rodeiam, configurando, assim, uma experiência pedagógica fundada na práxis.

A práxis é a relação que se estabelece entre a forma como interpretamos e compreendemos o mundo e a nossa ação que decorre dessa compreensão. Ou seja, é a síntese entre a teoria e prática onde a ação no mundo decorre do processo de conscientização. Esse processo é cíclico e constante, isto significa que cada ação gera um novo movimento de reflexão e reinterpretação teórica do mundo que por conseguinte gerará uma nova ação e assim por diante. Sobre esse tópico, Freire (2002b, p. 60) destaca que “O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação”, ou seja, para o autor não há como constituir conhecimento sem a práxis.

Na terceira questão do questionário colocamos o seguinte: “Quais os pontos positivos poderiam destacar colocar em práticas as ações da extensão?”. A ideia era que as estudantes pudessem identificar e destacar aspectos que melhoram a sua formação.

Me leva a ter experiência prática do conteúdo estudado. (Ártemis)

As práticas da extensão externam tudo que aprendemos, mostrando que sempre temos algo a aprender para mostrar aos nossos futuros alunos. (Atenas)

Pôr em prática o que aprendemos de maneira lúdico para gerar aprendizado efetivo. (Perséfone)

A experiência, oriunda do exercício da práxis pedagógica no projeto de extensão, gera novos saberes que enriquecem a formação das estudantes. Um primeiro ponto importante para discutirmos é entender aqui experiência como aquilo que nos toca e o que perpassa por nós. Podemos estabelecer que existe uma distinção entre vivência e experiência. Vivenciar está no plano de viver o cotidiano, mas sem uma relação reflexiva com este. Todo dia passamos por situações e fatos que não abalam o nosso íntimo, ou seja, são episódios que apenas vislumbramos como meros espectadores, nada nos acontece de fato. Já a experiência implica a ação consciente de refletir conscientemente sobre o vivido. (LAROSSA, 2002)

No exercício do projeto de extensão, buscamos, enquanto orientadores das ações no projeto de extensão, promover espaços e momentos para pensar sobre vivido na busca de (re)significar práticas, estabelecer sentido às ações, identificar demandas e promover diálogo com perspectivas teóricas. Esse movimento sobre a vivência prática, gera experiências e conseqüentemente novos saberes.

No que tange aos saberes, Tardif (2002) discute que o trabalho docente exige uma série deles destacando quatro tipos:

Saberes da formação profissional, que são adquiridos na academia; Os Saberes disciplinares, relacionados aos conteúdos específicos dos diversos campos de saberes; Os saberes curriculares, expostos nos documentos institucionais e por fim o que nos interessa os saberes experienciais, que brotam das experiências individuais e coletivas sob a forma de habilidades e competências. (TARDIF, 2002, p. 31-39)

Tardif (2002, p. 54) destaca que “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas

na prática e na experiência”. Sobre os saberes das experiências, Pimenta (1999, p. 20) corrobora com a discussão explicando que:

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Pimenta (1999) avança a discussão apontando que os saberes das experiências não seguem padrões e que os mesmos estão sempre em constante atualização, ou seja, cada experiência é um recorte da reflexão sobre a prática em um dado momento histórico. Assim, o cotidiano docente produz, quando problematizado, continuamente saberes que sustentarão e enriqueceram a formação e o trabalho do docente.

Por último, emitimos o questionamento: “Você acha relevante a extensão no currículo do curso da Pedagogia?” Destacamos as seguintes respostas para refletir sobre a relevância da extensão:

Bastante, pois só traz benefícios para nosso crescimento profissional e pessoal. (Atenas)

Sim, a extensão vai além da discussão de pessoas com transtornos ou deficiência. Ela nos ensina a sermos pessoas mais esclarecidas e críticas. (Perséfone)

Esclarecimento e criticidade são características importantes no desenvolvimento do trabalho docente e para o professor enquanto cidadão do mundo. Tais habilidades podem ser desenvolvidas a partir de práticas reflexivas onde o docente pode voltar para si mesmo, e para sua prática pedagógica interpretando-a e problematizando-a constantemente.

Para ser um professor reflexivo é preciso que o docente tenha uma formação, inicial e continuada, alicerçada em práticas reflexivas. Não se limitar a ler e memorizar teorias, mas questioná-las e reinterpretá-las, compartilhar constantemente experiências, ter ciências do seu contexto social, cultural e político e das intencionalidades por trás de cada uma delas, ter autonomia de sua prática pedagógica e segurança didático-metodológica. Enfim, estar sempre em um complexo e delicado movimento de autoavaliação de sua prática.

O espaço de ação do projeto de extensão sugere uma formação que estimula a construção do professor reflexivo. Não é uma experiência isolada e pontual que formará tal potencial reflexivo, mas o contínuo investimento no aperfeiçoamento da formação docente. É preciso que o estudante de graduação fortaleça e fique atento ao necessário movimento de engajar-se e comprometer-se com as práticas educativas. Assim, o projeto de extensão, estabelecendo ações e espaços de aproximações com o cotidiano, com a realidade e com a pesquisa científica, pode estimular a formação deste professor reflexivo.

Considerações finais

Revisitando a pergunta inicial deste trabalho que é “Como a extensão contribui para a construção de práticas pedagógicas transformadoras nos cursos de formação docente?” podemos afirmar que as ações pedagógicas típicas e específicas do projeto de extensão estimulam significativos processos de aprendizagem na trajetória formativa dos docentes de graduação.

Percebe-se que as respostas são carregadas de destaques à prática e como a articulação desta com a teoria geram aprendizagens fundamentais para as estudantes. Isso também aponta para a necessidade de um

olhar atento para a dimensão do ensino na referida instituição e questionar o quanto e como a prática tem sido articulada com a teoria. Ensino, pesquisa e extensão têm suas particularidades, mas precisam dialogar entre si a partir de ações implicadas e engajadas com a formação plena dos docentes.

No que tange a prática pedagógica, está é enriquecida e contemplada não apenas pelo que se vive e experencia, mas pelo exercício durante os encontros de orientação onde o professor orientador do projeto articula, associa esse “fazer” com questionamentos sobre “porque fazer” e “para quem fazer”, articulando sempre fazeres pedagógicas com os contextos concretos.

O presente estudo de caso destacado neste trabalho não tem a pretensão de esgotar e de finalizar o processo de avaliação e compreensão deste tema na instituição. Pelo contrário, este é um passo inicial para que outras pesquisas possam dar continuidade aos estudos sobre a compreensão da atividade de extensão e sua relação com a formação de estudantes da graduação.

Referências

ARROYO, D. M. P. **A meta-avaliação e a extensão universitária: um estudo de caso.** 2010. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 49. Dis-

ponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-55877677>. Acesso em: 10 out. 2021.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera M. Rumo a uma nova didática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: Um Campo de Conhecimento em Construção**. Ed. EDUECE. Fortaleza, 2014.

D'ÁVILA, Maria Cristina. **A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica**: impasses, desafios e resistências. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p. 86-101 ISSN: 2237-0315.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. E outros escritos. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In PIMENTA, Selma

Garrido, e GHEDIN, Evandro: **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

REGO, Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. In: Congresso brasileiro de extensão universitária, 1, 2002. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/Icbeu_anais/apresentacao/apresentacao>. Acesso em: set.2022.

VIDEOARTE COMO FERRAMENTA DE EXTENSÃO PARA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EQUINOCULTURA

Isabele Amorim de Moura (UECE)¹

Sergio Matheus Cidade Ribeiro (UECE)²

Bianca Braga de Vasconcelos (UECE)³

Amanda Vitória Araújo Castro (UECE)⁴

Solange Damasceno Sousa (UVA)⁵

Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos (UECE)⁶

Introdução

O objetivo do presente relato de experiência foi descrever as atividades extensionistas do projeto de Iniciação Artística – IA, “HORS’ART”, vinculado à Faculdade de Veterinária da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como uma importante ferramenta para promoção de tecnologias digitais e desenvolvimento didático na relação ensino-apren-

1 Graduanda em Medicina Veterinária, bolsista de IA da Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: isabele.amorim@aluno.uece.br.

2 Graduando em Medicina Veterinária, bolsista PET da UECE. E-mail: matheus.cidade@aluno.uece.br.

3 Graduanda em Medicina Veterinária, bolsista de IA da UECE. E-mail: bianca.vasconcelos@aluno.uece.br.

4 Graduanda em Medicina Veterinária, bolsista de IA da UECE. E-mail: manda.vitoria@aluno.uece.br.

5 Doutora em Zootecnia, Professora, Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. E-mail: solangeda-masceno51@gmail.com.

6 Doutor em Zootecnia, Professor, UECE. E-mail: fagner.cavalcante@uece.br.

dizagem para estudantes, e público em geral interessados em atividades equestres.

Nesse contexto, o acesso facilitado de informações acerca da equinocultura é um ponto crucial no desenvolvimento do projeto, no qual públicos de vários âmbitos sociais podem ter acesso a conteúdos relacionados aos principais manejos da cadeia produtiva equina, assim como fornecer informações sobre as principais enfermidades que acometem equinos, dentre outros cuidados especiais para a criação melhorada desses animais. Através da confecção de artigos de mídia, como informativos em redes sociais utilizando as plataformas Instagram e YouTube, é possível disseminar conhecimento técnico de maneira moderna e inovadora.

Segundo dados de 2019 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) cerca de 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet, isso mostra um grande potencial dos lares brasileiros de se conectar no mundo digital, havendo uma crescente por informações de forma virtual e didática, principalmente no período da pandemia ocasionada pela Covid-19.

Assim, a ferramenta de “vídeoarte” vem ganhando força ao longo dos anos, seguindo o desenvolvimento tecnológico, por ser uma ferramenta criativa, de manifestação artística e com a finalidade de transmitir ideias específicas. Outra vantagem da transmissão de conteúdo através de “vídeoarte” é tornar os conteúdos menos monótonos e mais atrativos para públicos de diferentes escolaridades (BARROS e MIGLIOLI, 2013). A partir disso, tem-se uma ferramenta pouco onerosa e com altíssimo potencial de disseminação de informações.

Além disso, a manifestação artística de discentes e docentes possibilita o desenvolvimento criativo, ultrapassando as barreiras da univer-

sidade e fazendo com que o conhecimento chegue de maneira interativa na comunidade e até para criadores de equinos.

Segundo o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA, 2016), o Brasil possui o maior rebanho de equinos na América Latina e o terceiro mundial. Somados aos muares e asininos são 8 milhões de cabeças, movimentando R\$ 7,3 bilhões. Isso demonstra uma importância econômica indiscutível para o mercado brasileiro, sendo necessário o aperfeiçoamento profissional para que seja mantido o padrão de excelência de mercado, assunto também abordado no projeto. Com isso, o conhecimento de agravos que podem causar prejuízos e impactos econômicos nesse âmbito é indispensável para a manutenção e crescimento desse mercado. Foi a partir dessa questão que viu-se a necessidade da criação do projeto, trazendo inicialmente vídeos acerca do mercado equestre e de doenças de grande impacto para a equinocultura.

Uma das doenças escolhidas para a produção de vídeos para conscientizar criadores acerca da notificação foi a enfermidade denominada Mormo. Trata-se de uma doença infectocontagiosa causada pela bactéria *Burkholderia mallei*, que acomete principalmente equídeos e em menor proporção os seres humanos, carnívoros e pequenos ruminantes. Os sinais clínicos mais comuns são tosse, hipertermia e corrimento nasal (HENRICH et al, 2019).

Outra afecção importante abordada nos projetos de arte foi a Anemia Infecciosa Equina, doença também conhecida como febre dos pântanos; tem como agente etiológico o vírus do gênero Lentivírus, que pertence à família Retroviridae (DAMAZIO et al, 2022). Além de febre dos pântanos, ela também é conhecida como hemorragia petequial dos cavalos, febre das montanhas, mal do cochilo e cochilão.

No Brasil, as doenças apresentadas pertencem à lista de doenças passíveis das ações de defesa sanitária, de sacrifício obrigatório, sem indenização e fazem parte do Plano Nacional de Sanidade de Equídeos (PNSE) do MAPA (DAMAZIO et al, 2022).

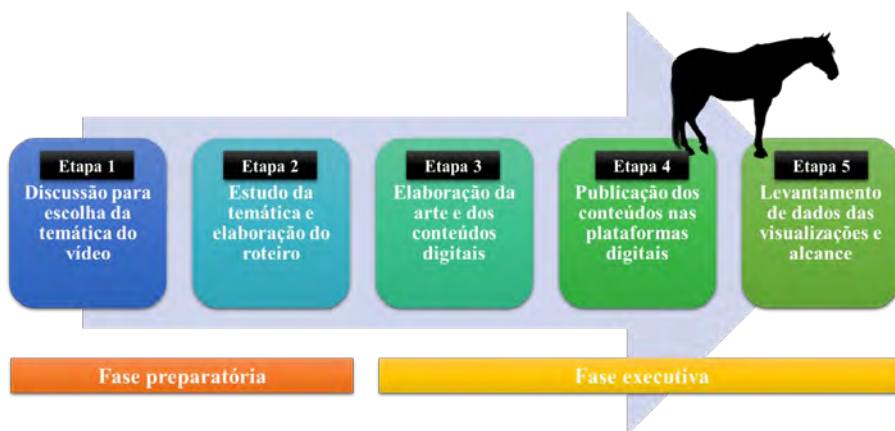
O projeto encontra-se em andamento e, posteriormente outros vídeos serão produzidos sobre fisiologia, comportamento e particularidades da espécie. Assim, por meio do presente relato será abordado os métodos de elaboração e divulgação dos vídeos e os impactos de alcance do público por meio das mídias digitais.

Metodologia

O projeto de Iniciação Artística – IA “Videoarte para compreensão dos manejos utilizados na Equinocultura (HORS’ART)” de Fortaleza – CE é vinculado à Faculdade de Veterinária e a Pró-Reitoria de Extensão da UECE; teve início das atividades no ano de 2021 e já teve um total de 8 alunos da graduação em Medicina Veterinária envolvidos. O percurso metodológico do presente trabalho evidencia a descrição de experiências vivenciadas por alunos e professores para a elaboração de vídeos educativos disponíveis nas principais plataformas digitais da atualidade de acesso livre para todos os públicos interessados em equinos. Tais ações incitam, com uma abordagem didática, a promoção de saberes no tocante a arte e ensino.

A inclusão dos participantes no projeto de “videoarte” associado à equinocultura se embasou no critério voltado para habilidades em elaboração de conteúdos digitais e afinidade com ferramentas já adotadas pelo programa juntamente com a afeição pela tarefa proposta. Desta maneira, as atividades foram realizadas em cinco etapas para confecção e divulgação dos vídeos (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma para elaboração da “videoarte” sobre temas relacionados à equinocultura, demonstrando todas as etapas de elaboração desde a escolha da temática até a coleta de dados.



Fonte: próprio autor.

A primeira etapa ocorreu através de encontros semanais, presenciais e via remota, através do serviço de comunicação Google Meet, no qual todos os participantes do projeto discutiram temáticas de impacto e interesse para criação de cavalos. Os primeiros temas escolhidos foram sobre o mercado equino e doenças infecciosas de notificação obrigatórias no Brasil (Figura 1, Etapa 1). Assim, os estudantes puderam fazer uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento dos conteúdos e escolher abordagens dentro dos temas centrais (Figura 1, Etapa 2). Como para o tema sobre mercado equino foi abordado (I) efetivo nacional de equídeos, (II) a movimentação financeira da atividade e (III) principais finalidades. Já os subtemas para os vídeos de doenças infecciosas abordaram (I) agente causador da enfermidade, (II) sintomas, (III) testes diagnósticos, (IV) notificações junto ao ministério da agricultura e (V) como proceder em animais positivados para as doenças.

Para a elaboração do roteiro priorizou-se uma linguagem de fácil compreensão com a necessidade de atingir, além de estudantes da área,

também aos que desconhecem termos técnicos do nicho (Figura 1, Etapa 2). Com as reuniões em grupo, fomentou-se a divisão do conteúdo em passos, nos quais estas etapas foram seguidas de modo semelhante pelos integrantes do projeto, e a seleção do tema a ser proposto para a postagem.

A elaboração do conteúdo foi realizada utilizando as ferramentas de edição de fotos e vídeos Canva e Animaker, plataformas que proporcionam manuseio facilitado e praticidade para a confecção dos vídeos ou das imagens que posteriormente eram divulgadas no perfil acadêmico nas redes sócias “HORS’ART” no Instagram e no canal do YouTube (Figura 1, Etapas 3 e 4).

Posteriormente o compilado de informações geradas pelos algoritmos do Instagram e YouTube foram gerados automaticamente, com a finalidade do levantamento descritivo dos dados para observar os impactos de alcance da atividade extensionista (Figura 1, Etapa 5).

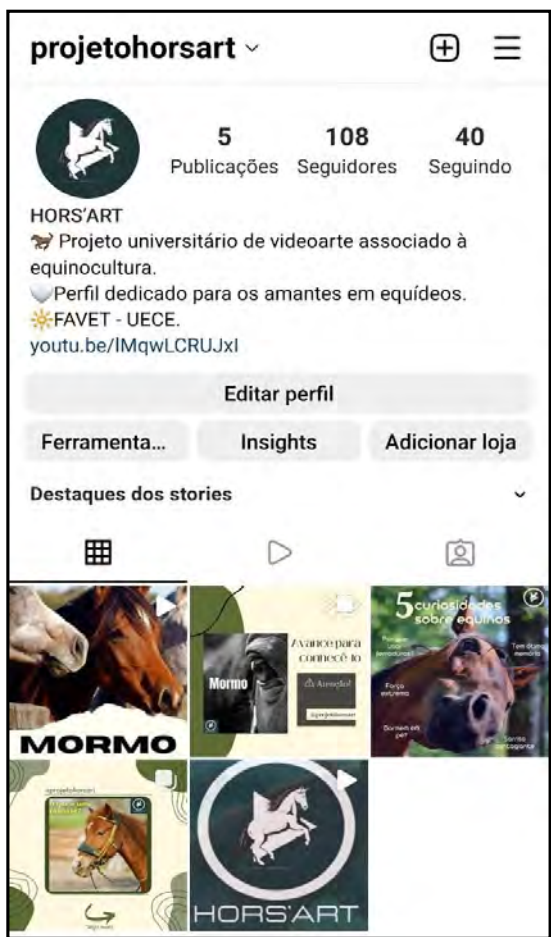
Urbano (2016) retratou o alcance positivo para a confecção de conteúdos de entretenimento artístico através de três momentos: pré-produção, produção e pós-produção. Circunstâncias estas também desenvolvidas no presente estudo, além dos vídeos educativos e nas publicações com imagens estáticas nas redes sociais.

Desenvolvimento

Considerando a internet como parte fundamental da sociedade moderna, a tecnologia se mostra um dos principais suportes da aprendizagem colaborativa (DANTAS et al, 2018). Desta forma, o projeto HORS’ART cumpriu um importante papel social utilizando plataformas virtuais para a disponibilidade de conteúdo didático por meio de publicações de imagens e vídeos autorais de caráter socioeducativo so-

bre equídeos. Com o intuito de estender atividades acadêmicas para a sociedade de forma a democratizar o acesso à informação, o projeto utilizou, nas publicações, uma linguagem acessível aos telespectadores, ampliando a vertente de que o ensino por meio da arte é uma ferramenta poderosa de aprendizado. A figura 2 ilustra o material audiovisual já confeccionado pelos alunos do projeto de iniciação artística HORS'ART.

Figura 2. Instagram do projeto HORS'ART mostrando as artes de capa de cada um dos produtos audiovisuais confeccionas pelos alunos vinculados ao projeto.



Fonte: próprio autor.

Outro aspecto relevante é elencar o quanto a internet se tornou o meio de comunicação mais completo, abrangente e complexo do mundo (DE SANTANA, 2020). Assim, deve-se considerar que a linguagem do produto oferecido deve se adaptar efetivamente aos diversos grupos dos mais diferentes nichos. A adequação do método de ensino se faz essencial para tornar acessível e eficiente a transmissão do conhecimento. A utilização de uma comunicação direcionada apenas a um grupo alvo dificulta o entendimento de uma porção considerável de outros espectadores, sendo assim, contraria a premissa de favorecer as atividades de ensino-aprendizagem de acesso a todos.

Por meio da ferramenta Insights, disponibilizada pela rede social online Instagram, foi possível analisar o alcance das publicações do perfil do projeto HORS'ART na própria plataforma (Figura 3).

Figura 3. Captura de tela de dados da ferramenta Insights na rede social "HORS'ART" mostrando o número de contas alcançadas, idades dos espectadores e principais cidades de alcance dos vídeos.



Fonte: próprio autor.

De acordo com os dados mensurados entre o dia 23 de agosto e 21 de setembro de 2022, as postagens alcançaram 235 contas da rede em questão. Esse período foi o momento de maior atividade do perfil, com quatro postagens de cunho didático, dentre essas, três imagens estáticas e um vídeo. Anteriormente, a última publicação feita no perfil foi do vídeo “AIE- Anemia Infecciosa Equina” em dezembro de 2021. Dentre essas postagens, a sequência de imagens com o título “O que é uma zoonose?” acatou o maior interesse dos espectadores, com 31 comentários acumulados até o final do período avaliado. Em seguida, sequencialmente as postagens de “5 curiosidades sobre equinos” e “Mormo” foram as artes de maior engajamento.

As cidades que tiveram o maior alcance das mídias foram Fortaleza - CE (31,9%) e Caucaia - CE (3%), conforme a figura 2. Além disso, as principais faixas etárias dos espectadores foram entre 18 a 24 anos (38%) e 25 a 34 anos (32,6%), demonstrando que o algoritmo da plataforma alcançou um público mais jovem com interesse no conteúdo. Em seguida, o público entre 35 a 44 anos tiveram alcance de 13,6% e a faixa entre 45 a 54 anos tiveram a menor visualização nas postagens (9,5%). Segundo dados do IBGE de 2019 cerca de 92,4% da população entre 20 e 24 anos, utilizam internet, já nas populações de 40 a 49 anos e dos 50 a 59 anos, a utilização é de 84,6% e 74,2%, respectivamente, demonstrando uma diminuição do acesso nesse público, o que em parte pode corroborar com os achados do presente estudo, devido ao baixo acessos dos vídeos nessa faixa etária.

É possível considerar que a alta adesão do público jovem à internet pode ter proporcionado o favorecimento da visibilidade de atividades pedagógicas virtuais do projeto HORS'ART para esse público. Pode-se salientar, portanto, que os meios de comunicação virtuais são potenciais

aliados na transmissão de conhecimento ao público de forma heterogênea, porém com maior alcance ao público juvenil.

Até o final do período avaliado, o vídeo intitulado “Mormo (Lamparão): zoonose equina”, de duração de 4 minutos e 33 segundos, acumulou 137 visualizações e 20 comentários na rede social Instagram. Na plataforma de vídeos Youtube, o vídeo acumulou 22 visualizações e 3 comentários no período entre 20 a 22 de setembro de 2022, enquanto o vídeo “HORS’ART - O MERCADO DA EQUINOCULTURA NO BRASIL” soma 201 visualizações desde a sua publicação no dia 4 de junho de 2021. Com o objetivo de tornar o conhecimento mais interessante e alcançar a sensibilidade do público virtual, o vídeo animado proporcionou uma experiência artística de conceito e teoria do tema, buscando tornar a relação educação-aprendizagem menos abstrata.

A produção de conteúdo visual/audiovisual pode proporcionar grande alcance à população e introduzir ou complementar assuntos de importância à sociedade. Ademais, a disseminação de informações sobre doenças em equídeos, como o mormo equino e a anemia infecciosa equina, deve ser ampliada, pois é de suma importância para o conhecimento geral de prevenção e tratamento; questões relevantes à saúde pública, principalmente quando relacionada a zoonoses; e seguridade do criador de equinos.

A produção de conteúdo artístico midiático, juntamente aos orientadores, também proporcionou aprendizagem aos discentes quanto ao desenvolvimento do trabalho em grupo; de reflexões sobre os assuntos retratados e de uma visão holística sobre a importância do alcance da medicina veterinária as diversas camadas da sociedade para promover o bem-estar das pessoas e dos animais.

Considerações finais

Visto que as doenças abordadas no projeto são de grande importância veterinária e sanitária, a democratização do conhecimento destas através do projeto HORS'ART é de suma importância, pois leva, através das redes sociais, como o Instagram, e canais de vídeos, como o YouTube, informações e curiosidades tanto para pessoas da área, como para pessoas de outros nichos que buscam conhecer melhor sobre cavalos e/ou sobre assuntos relacionados à medicina veterinária.

Diante disto, podemos dizer que o projeto HORS'ART pode ser uma ferramenta auxiliar para notificação, controle e prevenção de algumas doenças nos animais e na espécie humana, fazendo este tipo de conteúdo informativo e didático ser necessário principalmente para profissionais que trabalham ou que desejam trabalhar com equídeos.

Além de tudo, conteúdos como estes, estão cada vez mais sendo produzidos na internet e ganhando muito espaço, pois é uma maneira prática e eficaz de levar conhecimento para mais pessoas, além de incentivar a pesquisa e estudo de quem os produz.

E através desses estudos e pesquisas extensionistas que os discentes envolvidos no projeto têm um ganho bastante diferencial em sua formação, pois estes são estimulados a buscarem mais conteúdos sobre a equinocultura e o mercado equestre como um todo, aumentando, assim, seu conhecimento na área, além de aprimorarem suas habilidades na edição de imagens e vídeos, formando profissionais bem mais preparados para o mercado de trabalho.

Referências

BARROS, M.; MIGLIOLI, S. **Novas tecnologias da imagem e da visibilidade: GIF animado como videoarte**. Revista Sessões do Imaginário n. 29, p. 68-75. 2013.

DAMAZIO et al. **Anemia Infecciosa Equina (AIE) - Revisão de Literatura**. Revista de Medicina Veterinária do UNIFESO, v. 2, n.1, p.10-13. 2022

DANTAS, A. M. C. et al. **Internet das coisas e aprendizagem colaborativa: Revisão sistemática da literatura**. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2018. p. 278.

DE SANTANA, V. V. et al. **A importância do uso da internet sob o viés da promoção interativa na educação em tempos de pandemia**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 10, p. 78866-78876, 2020.

HENRICH, K; ZAFANELLI, G; FORTES, C. H. M; NASCIMENTO, C. A; DALENOGARE, C. S; ROSA, L. D. **Mormo em equinos: revisão de literatura**. XXIV Seminário Interinstitucional, Cruz Alta, novembro, 2019.

IBGE. **PNAD Contínua TIC 2019: internet chega a 82,7% dos domicílios do país**, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-deimprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acessado em: 21 de setembro de 2022.

IBGE. **USO de internet, televisão e celular no Brasil**, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>> Acesso em: 22 de setembro de 2022.

MAPA. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. 2016. **Revisão do Estudo do Complexo do Agronegócio Caval**o. Disponível em: < <https://www.gov.br/agricultura/ptbr/assuntos/camaras-setoriais-tematicas/documentos/camaras-setoriais/equideocultura/anosanteriores/revisao-do-estudo-do-complexo-do-agronegocio-do-cavalo/view>>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

URBANO, P. C.; DALRI, M. C. B.; DE NADAI, T. R. **Desenvolvimento de um vídeo educativo sobre cuidado oral do paciente adulto entubado em ventilação mecânica**. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rochane Villarim de Almeida (UEPB)¹

Maria da Conceição de Menezes Torres (UEPB)²

Sara Regina Ribeiro Carneiro de Barros (UEPB)³

Gilberlândio Nunes da Silva (UEPB)⁴

Deoclecio Ferreira de Brito (UEPB)⁵

Introdução

A profissionalização da carreira docente, intensificada nos últimos quarenta anos, tem como base a internalização de conhecimentos científicos à formação que, se conecta com a universitarização da formação de professores. Para além da concessão de diploma, de modo geral, o processo formativo, imprescindivelmente, começa a exigir capacitação

1 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), é Assessora da Pro-reitoria de Extensão e Professora Efetiva do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). rochanevillarim@hotmail.com.

2 Doutora em Química pela Universidade Federal do Ceará (UFC); é Coordenadora Adjunta, Professora do Curso de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Estadual da Paraíba. mariatorres@servidor.uepb.edu.br.

3 Doutora em Química pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é Coordenadora e Professora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba. sarareginaquimica@gmail.com.

4 Mestre em Ensino de Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é Professor do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). gil.gilberlandionunes@gmail.com.

5 Doutor em Química pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é Professor do Curso de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Estadual da Paraíba. deocleciofb@servidor.uepb.edu.br.

para resolução de problemas sociais notáveis, assim como, autocontrole de prática; ou seja, construção de habilidades que induzam o futuro profissional à autonomia e discernimento que permita mobilizar conhecimentos no instante em que for necessário resolver conflitos indeterminados (TARDIF, 2000; NÓVOA, 2019).

Nesse sentido, tem-se que, para a epistemologia da prática profissional, a formação tem ênfase na análise da prática docente, pelo seu papel influente no processo de identidade profissional. Considera-se então que a formação gera modelo de prática que será, na maioria dos casos, replicado no ambiente escolar, logo, estimula-se que seja potencializadora de saberes que favoreçam a criticidade, reflexão e que estejam conectados com a complexidade da prática docente (VASQUES; SARTI, 2022).

Para Nóvoa (2019), o percurso durante a licenciatura é um processo de aquisição da dimensão profissional, sendo, portanto, o início da experiência com a profissão. Encarar este período como marco de indução profissional conclama à responsabilidade de alinhamento dos currículos de cursos de licenciatura com os objetivos sociais que a profissão pretende atender. Embora seja válido salientar que esta mudança de paradigmas não depende apenas de reestruturação do ambiente universitário, pois exige também participação de escolas e do corpo de profissionais, a adequação curricular é sinalização de quais princípios devem ser valorizados.

Com clareza de que não há única definição, a visão comum acerca de currículo é de que ele representa uma forma de organizar experiências de aprendizado. É, portanto, a explicitação de um planejamento que elenca conteúdos considerados úteis para a resolução de problemas. A definição quanto à utilidade dos saberes e habilidades é, contudo, tem-

poral; influenciada, principalmente, pelas concepções econômicas e políticas do fazer profissional (LOPES; MACEDO, 2014).

Reforçando o caráter prescritivo do currículo, o Ministério da Educação (MEC), através da Resolução no. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), e também do Conselho Pleno (CP), em 20 de dezembro de 2019; estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (DCNEB). Estas diretrizes são compatíveis com as Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e consideram que licenciados devem desenvolver competências nas dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional (BRASIL, 2019).

Dentre os princípios que norteiam a formação inicial de professores, a DCNEB estabelece o reconhecimento de que esta deve se dar alicerçada na prática, e que, portanto, o contato com a realidade escolar esteja, desde o início do curso, presente nos conteúdos educacionais, pedagógicos e específicos; que aconteça de modo integrado com a teoria e tem como foco o planejamento, a regência e a avaliação da sala de aula. Para a DCNEB, a articulação entre teoria e prática se baseia na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2019).

Abadía e Ordoñez (2021) definem a extensão como a interação entre a universidade e a sociedade, defendendo que enquanto a pesquisa busca respostas para necessidade de empresas ou do Estado, a extensão surge para dar respostas aos problemas sociais concretos. Essa aproximação entre o ambiente universitário e a comunidade, segundo os autores, representam um regresso ao papel inicial da universidade em sua concepção, ainda na época de Aristóteles e Platão.

A visão da extensão, nessa formação de vínculo com a comunidade em que se insere a universidade, pode ter visão culturalista ou utilita-

rista. Baseada na primeira, a extensão é meio de contato do ser inculto com o saber e com a cultura – seria, portanto, forma de diminuir as barreiras elitistas que cercearam durante muito tempo o acesso do saber produzido pela academia. A visão utilitarista, por sua vez, se conecta com a prestação de serviços que podem ser ofertados através dos saberes universitários. Para que se efetive sua função, portanto, a extensão deve se basear na dialogicidade, em que os envolvidos possam ser capazes de se aproximar de realidades (ANCHIETA, 2018).

Considerando a extensão como constitutiva de processo interdisciplinar, político educacional, científico, tecnológico e cultural, o CNE aprovou em 18 de dezembro de 2018 a Resolução no. 7 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. A partir desta regulamentação normatiza-se que as atividades de extensão componham, no mínimo, dez por cento da carga horária de cursos de graduação. Sendo consideradas atividades extensionistas àquelas que envolvem diretamente comunidades externas às Instituições de Ensino Superior (IES) e vinculadas à formação; podendo acontecer na modalidade de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos ou prestação de serviços (BRASIL, 2018).

Esta normatização considera as atividades desenvolvidas junto à comunidade como oportunidade de compartilhamento de saberes, assim como, de desenvolvimento do protagonismo do estudante; visto que, nestas ações – caracteristicamente interativas – é estimulado a tomar decisões e buscar soluções para possíveis dificuldades encontradas. Todo o contexto envolvido nas atividades de extensão, portanto, favorece mudanças significativas no modo de ser e de se colocar no mundo; o que por certo potencializará a formação.

A Extensão Universitária é desenvolvida junto à comunidade que compartilha conhecimento e ações , com o público externo, por meio

de atividades de extensionistas, com destaque ao protagonismo do estudante, pois, estes passam a ser sujeitos do seu processo de formação abrindo novas possibilidades de interação, fortalecendo sua capacidade de buscar soluções para as dificuldades e tomar decisões sobre sua atuação na comunidade, gerando mudanças significativas em seu modo de ser e se colocar no mundo. Nesse sentido, a participação da comunidade nos programas e projetos de extensão são definidas e detalhadas em cada ação de acordo com os objetivos da proposta de extensão preconizadas na resolução 017/2018 do CNE.

A regulamentação supracitada garantiu prazo de até três anos para que as IES implantassem as diretrizes aprovadas, logo, todas as instituições teriam até o final do ano de 2021 para realizar devida curricularização das atividades extensionistas. Contudo, considerando a necessidade de reorganização dos calendários escolares, dado o estado de calamidade pública decorrente da pandemia de COVID-19, o MEC – através de Despacho realizado em 24 de dezembro de 2020 – homologou parecer do CNE que prorrogou em um ano o prazo para implantação de diretrizes. Assim sendo, as IES devem até o final de 2022 concluir processo de curricularização da extensão.

O processo de inserção das atividades extensionistas em cursos de licenciatura, segundo Santos (2019), permitem uma maior interação entre licenciandos e alunos da educação básica o que ao mesmo tempo que influencia na prática docente dos futuros profissionais – favorecendo o processo de integração de teoria e prática – permite maior incentivo ao acesso de alunos de escolas parceiras ao ambiente universitário, o que pode facilitar o processo de democratização do ambiente acadêmico. Percebe-se, portanto, que aponto como meio de favorecimento da dialogicidade entre universidade e comunidade em que se insere.

Considerando que a curricularização das atividades extensionistas é processo em curso, envolto por potencialidades, expectativas e também por questionamentos, este estudo objetiva relatar o processo de curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a partir da experiência de docentes membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Metodologia

Este estudo é um relato da experiência de docentes membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), vinculado ao Departamento de Química e pertencente ao Centro de Ciências e Tecnologia (CCT). Para sua construção foram utilizadas como bases as Atas de reuniões realizadas pelo NDE no período de 2021 a 2022, documentos institucionais balizadores do processo de curricularização da extensão e as percepções dos docentes durante a experiência. Optou-se pelo relato cronológico dos acontecimentos, iniciando pela divulgação institucional acerca da necessidade de início da curricularização.

O relato de experiência é, segundo Mussi (2021), registro de vivências que podem surgir a partir de momentos diversos da vivência acadêmica e que são capazes de contribuir na construção de conhecimentos. De modo que, no contexto acadêmico, relatar experiências para além da descrição deve valorizar o processo crítico-reflexivo em sua constituição e ter apoio teórico metodológico. Assim sendo, é válido explicitar, que este estudo tem como base teórica os conceitos de indução profissional (NÓVOA, 2019) e de dialogicidade (FREIRE, 1980) do processo de formação docente.

Desenvolvimento

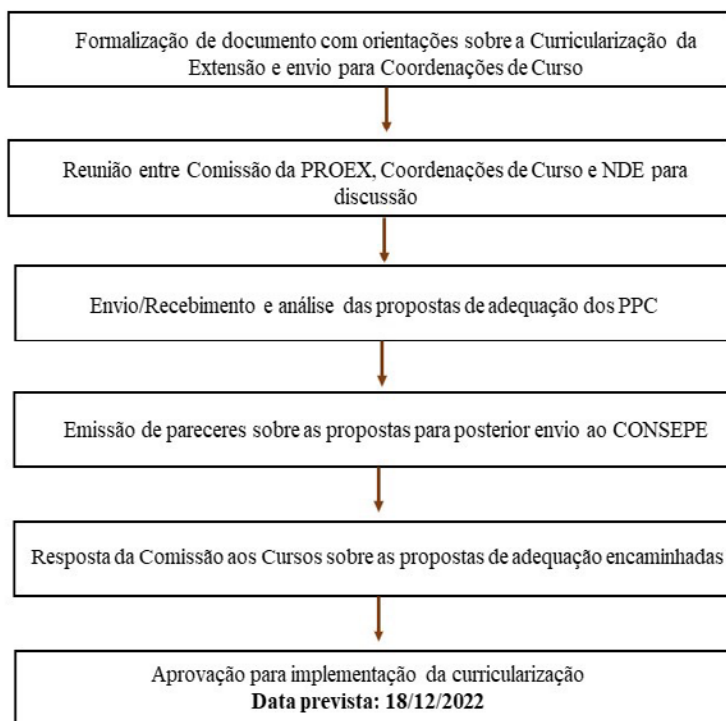
O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Química da UEPB teve sua última versão aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em 2016 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2016). A resolução que regulamenta sua aprovação veda no prazo de cinco anos alterações, salvo em caso de modificações emergenciais, definidas pelo CONSEPE, para atender demandas do Conselho Nacional de Educação (CNE) – como é o caso da necessidade de curricularização das atividades extensionistas.

Institucionalmente, ajustes no PPC seguem o percurso de avaliação e aprovação no NDE, no Colegiado de Curso e, por fim, pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para que, dentro do Regimento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UEPB, sejam devidamente implementados. O NDE do Curso de Licenciatura em Química, consoante com o RGCG, é composto por cinco docentes escolhidos pelos seus pares que ordinariamente se encontram duas vezes por semestre; e extraordinariamente, sempre que há convocação do presidente ou solicitação da maioria dos membros.

Após a publicação da Resolução no. 7, no final de 2018, a Pró-reitoria de Extensão (PROEX) publicou, em janeiro de 2019, em seu espaço no site da instituição, direcionamentos acerca do processo de curricularização das ações extensionistas. Na publicação, além de ter apresentado as normatizações nacionais a Pró-reitoria buscou esclarecer possíveis dúvidas quanto a adequação à regulamentação do CNE e recomendou que os cursos de graduação realizassem discussões com todos os atores envolvidos – professores, técnicos e estudantes – e posteriormente formalizassem propostas de atualização.

A PROEX instituiu Comissão Mista de Curricularização da Extensão (CMC) voltada a prestar esclarecimento de dúvidas e troca de informações sobre o processo, composta por servidores da PROEX, da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), da Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP) e do movimento estudantil. Conforme cronograma divulgado, todos os cursos de graduação da UEPB têm como prazo máximo dezoito de dezembro de 2022 para aprovação da implementação da curricularização.

A figura 1 sistematiza as etapas que a PROEX estabeleceu até a concretização de aprovação das propostas.



Fonte: Autoria própria (2022), com base nas orientações da PROGRAD-UEPB.

Coube à CMC iniciar o processo de divulgação e orientação acerca da regulamentação nacional. Para isto, a comissão reuniu-se com coordenações de curso e NDE por centros; objetivando, dar instruções contextualizadas à realidade de cada PPC. Dentre as possibilidades de curricularização, no caso do Curso de Licenciatura em Química, a CMC destacou: a) ações extensionistas incorporadas às unidades curriculares, de modo que, as disciplinas teriam carga horária, parcial ou integralmente, convertida; b) atividades registradas na PROEX, tais como projetos cursos ou eventos, desde que validadas e certificadas, para creditação de horas; e) modelo misto, em que o PPC possibilita mesclar as possibilidades anteriormente citados.

De modo geral, a CMC instruiu que, independente do modelo utilizado, para que a atividade seja considerada curricularizável deveriam desempenhar influência no processo formativo, envolvendo a comunidade externa à academia, com especificações no PPC. A este tempo, foi sugerido pela comissão, que o NDE do Curso de Química utilizasse 50% da carga horária destinada às Atividades Acadêmico-Científico Culturais (AACC) para atividades de curricularização, destacando a impossibilidade de duplicidade de atividades contabilizadas para integralização.

Concomitante às reuniões, a PROGRAD divulgou uma série de informações através de seu *site*. Posterior a isto, já com bom entendimento dos caminhos a serem seguidos, o NDE do curso de Química iniciou processo de consulta a estudantes, professores e técnicos administrativos para melhor compreensão de como definir a proposta de curricularização. Contudo, dado o Estado de Emergência em Saúde Pública (EESP) pela pandemia de Covid-19, com consequente ampliação dos prazos definidos pelo CNE e necessidade de readequação das atividades acadêmicas, as discussões sobre a curricularização foram limitadas

no Departamento durante 2020, embora *lives* e entrevistas tenham sido promovidas pela CMC.

A construção de propostas de curricularização da extensão no Departamento de Química foram retomadas em 2021. Durante o mês de setembro, realizou-se reunião conjunta entre NDE e CCE, principalmente para esclarecimento de dúvidas. Definiu-se que, considerando a carga horária total do curso ser de 3200 horas, seriam necessárias incluir no currículo, pelo menos, 320 horas de atividades extensionistas. Inicialmente, sugeriu-se que parcela da carga horária destinadas às atividades eletivas, assim como, às Atividades Acadêmico-Científico Culturais (AACC) e a disciplina de Tópicos de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental fossem convertidas em atividades extensionistas.

Após os esclarecimentos prestados pela CMC, em reunião, o NDE incorreu em esforço de ouvir professores, alunos e técnicos administrativos para construção coletiva de proposta de curricularização. Foram realizadas, com este objetivo, diversas reuniões e debates com as coordenações das áreas de Físico-Química, Química Analítica, Química Orgânica, Química Geral e Inorgânica e Educação em Química.

Nesta etapa, a maior das dificuldades percebida foi a conscientização de docentes do potencial que há em curricularizar a extensão, de que a proposta não representa perda, mas fortalecimento da formação docente. Dados os esclarecimentos, abrindo espaço para diálogo e discussão, os docentes contribuíram com a formulação da proposta que, em fevereiro de 2022 foi aprovada pelo NDE por unanimidade. Esta proposta foi votada e aprovada pelo Colegiado do Curso e em seguida, o Núcleo reuniu-se para avaliar e aprovar as sugestões de ementas das atividades de extensão.

Figura 2 – Ementas de Componentes Curriculares de Extensão

Disciplina	Carga Horária	Ementa
Introdução a Extensão Universitária e o seu papel na formação Inicial do Professor de Química.	30 h	Fragmentos Históricos; Conceito de Extensão; Aspectos da indissociabilidade; Concepção e Prática das Diretrizes da Extensão Universitária; Modalidades das Atividades de Extensão Universitária; Trabalho com Programas/Projetos. Ações extensionistas, programas e projetos de extensão. Articular o trabalho acadêmico nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, vinculando aos Conteúdos aplicações em: Química Geral. Química Analítica. Físico-química. Química Inorgânica. Química Orgânica. Educação Química
Química Ambiental e Atividades Extensionistas na Formação do Químico	90 h	Ecosistemas. Ciclos Biogeoquímicos. Impactos ambientais: efeito estufa, destruição da camada de ozônio, chuva ácida, erosão do solo. Energia e meio ambiente. Química do ambiente aquático, poluentes e problemas ambientais. Química da atmosfera, poluentes e problemas ambientais. Química da litosfera, poluentes e problemas ambientais. - Planejamento de cursos/ Palestra/ Oficinas voltadas para a amplificação da educação ambiental e sustentabilidade em ambiente escolar do ensino médio e superior, bem como na indústria. Ação comunitária com temas voltados para a educação ambiental/ atuação profissional do químico que envolvam vivência integrada com o meio ambiente e público alvo distinto.
Práticas Extensionistas Aplicadas ao Ensino de Ciências da Natureza	90 h	Articular as ações de extensão aos conteúdos da BNCC do Ensino de Ciências Naturais em espaços formais e não formais de Ensino - Eixos: Terra e Universo; Vida, meio Ambiente e Evolução; origem da vida e os reinos; Ser Humano e Saúde; os sistemas do corpo humano; os sistemas reprodutores; Tecnologia e Sociedade; Metodologias Ativas; Planejamento e realização de Oficinas no Ensino de Ciências Naturais
Extensão Universitária em Química Inorgânica	90 h	Aspectos teóricos e metodológicos sobre compostos inorgânicos tóxicos presentes no cotidiano e formas de remediação. Elaboração de kits para experimentação em química inorgânica com materiais alternativos. Aplicação e desenvolvimento de experimentos de forma significativa utilizando os kits com material alternativo em escolas públicas do estado da Paraíba. Apresentação de palestras e seminários sobre resíduos inorgânicos lançados no ambiente e formas de remediação.
Química Orgânica Aplicada a Ações Extensionistas	20 h	Embasamento teórico e prático para fabricação de produtos saneantes seguindo padrões de qualidade; utensílios, equipamentos e matérias-primas. Atividade extensionista: Aplicação do conhecimento adquirido no curso em prol da comunidade, visando a contribuição em comunidades carentes e instituições públicas e setores da sociedade civil organizada

Fonte: Autoria própria (2022).

A proposta prevê a criação da disciplina de Introdução à Extensão Universitária, que terá por objetivo demonstrar o papel protagonista do aluno no trabalho extensionista e como estas atividades tem potencial para fortalecer a formação. Para isso, a ementa sugere a apresentação da construção histórico e dos conceitos relativos à Extensão Universitária, que possam instrumentalizar os alunos a participarem de Programas, Projetos, Cursos, Oficinas, Eventos ou outros meios de Prestação de Serviços.

A disciplina de Extensão I, de característica obrigatória, pela proposta, resulta da conversão da eletiva Tópicos de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental. Propõe-se que esta disciplina tenha 30 horas destinadas as atividades de extensão – envolvendo realização de oficinas no Ensino de Ciências Naturais – e 60 horas para desenvolvimento de planejamento e ações em espaços formais e informais de educação.

Enquanto isso, a disciplina Introdução à Química Ambiental (Extensão II), que anteriormente tinha 30 horas previstas, foi convertida para 90 horas. Destas, 30 horas destinadas a estudos de aportes teóricos metodológicos que instrumentalizem os estudantes no desenvolvimento de ações com a comunidade; objetiva-se que sejam abordados temas voltados para a educação ambiental/atuação profissional do químico que envolvam vivência integrada com o meio ambiente e público alvo distinto.

A proposta incluiu ainda o componente curricular Extensão III, com carga horária de 90 horas, com finalidade de planejar ações de extensão de modo coletivo, assim como, divulgar aquelas já desenvolvidas no Departamento de Química, dado que há no departamento percentual considerável de docentes coordenadores de projetos e/ou programas de extensão.

A área de Química Inorgânica incluiu na proposta 20 horas destinadas à extensão. Potencializando ações já desenvolvidas, espera-se que neste componente seja possível elaborar kits com material alternativo a serem utilizadas em escolas públicas do Estado da Paraíba. Para além disso, estima-se que sejam desenvolvidas também palestras e seminários sobre resíduos inorgânicos lançados no ambiente, assim como, formas de remediação. No mesmo sentido, a área de Química Orgânica contribuirá com 20 horas para a curricularização. O objetivo será a fabricação de produtos saneantes que contribuam com comunidades carentes, instituições públicas e setores da sociedade civil organizada. Nesta proposta, destacamos a importância ao protagonismo do estudante, pois, estes passam a ser sujeitos do seu processo de formação abrindo novas possibilidades de interação. Fortalecendo desta forma, sua capacidade de buscar soluções para as dificuldades e tomar decisões sobre sua atuação na comunidade, gerando mudanças significativas em seu modo de ser e se colocar no mundo.

Considerações finais

O presente trabalho relatou a experiência de docentes do NDE do Curso de Licenciatura em Química na construção da proposta de Curricularização da Extensão, no referido curso de graduação. A experiência conduz a reflexão da importância de que o processo de curricularização seja amplamente discutido entre os atores envolvidos na formação – desde representações institucionais até atores departamentais - de modo a conduzir à compreensão da potencialidade da inserção da extensão no currículo básico, concretizando a indissociabilidade existente que deve compartilhar com o ensino e a pesquisa.

Por fim, a proposta apresentada, que espera parecer da PROGRAD, tem como base a construção de conjunto articulado de componentes que objetivam contato com atividades extensionistas desde o começo da graduação, permitindo a visão sobre a importância da extensão na formação e real aproximação e compartilhamento de saberes com a comunidade.

Referências

ANCHIETA, Tatiane Mota de. **Extensão Universitária**: Contribuição no processo de formação profissional. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 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. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Resolução no. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2014.

MOSQUERA-ABADÍA, Henry Alberto; CARVAJAL-ORDOÑEZ, Venus Flor Marina. Interacción universidad sociedad a través de la función de extensión. **Entramado**, v. 17, n. 1, p. 186-203, 2021.

MUSSI, Ricardo Frankllin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; DE ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

SANTOS, Paloma Marques dos. **A “Fronteira” Universidade Escola: Um estudo a partir da curricularização da extensão na formação de professores**. Diadema: Universidade Federal de São Paulo, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Química**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco; SARTI, Flavia Medeiros. Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

CONSTRUÇÃO E PARTILHA DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE EXTENSÃO

José Douglas de Abreu Araújo (UECE)¹

Entendo que a curricularização da extensão são as ações de Extensão Universitária, que articulam o ensino à pesquisa para viabilizar relações transformadoras do universo acadêmico e social conforme exposto na Resolução nº 4476/2019, de 11 de novembro de 2019, que dispõe sobre curricularização da extensão nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O presente texto busca relatar a experiência das atividades de extensão da disciplina de Educação Especial Inclusiva no curso de Pedagogia.

A proposta da curricularização da extensão tem ganhado força nos cursos de Pedagogia a partir das múltiplas experiências das disciplinas que têm composto os cursos de graduação e que adequaram seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dispondo o percentual mínimo de atividades de extensão, atendendo à Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação.

Os componentes curriculares passam de estruturas fechadas a abertas a uma forma de construção crítica e coletiva, onde os conteúdos fazem parte de um processo de formação e ruptura com perspectivas

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Professor do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (temporário). E-mail: douglasabreu@live.com.

homogêneas e focalizadas para uma transdisciplinariedade que transcorre os espaços universitários, transformando a comunidade acadêmica por meio do diálogo, compartilhamento e construção do conhecimento com a sociedade.

Dento dos componentes curriculares do curso de pedagogia a disciplina em Educação Especial Inclusiva na Universidade Estadual do Ceará (UECE) junto a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), teve em sua estrutura a inserção das atividades extensionistas visando a reflexão e análise dos desafios e possibilidades que a extensão poderia proporcionar na formação cidadã dos estudantes, e ainda a contribuição do conhecimento construído para toda a sociedade.

Devo ressaltar que a disciplina de Educação Especial na maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil é um componente curricular optativo. Na UECE/FECLI, em 2020, o colegiado compreendeu a necessidade de se adequar às novas exigências da legislação e às impostas para formação dos professores, elegendo, assim, no Projeto Pedagógico do Curso, a garantia da disciplina de Educação Especial Inclusiva como obrigatória. Tal inserção foi uma conquista que contribui para efetivação e compromisso com a diversidade, preparando professores para a realidade de uma sala de aula heterogenia e não homogênea.

A Educação Especial e a Inclusão são temas complexos e emergentes que muito têm sido debatidos nos contextos acadêmicos. Só recentemente que as pessoas com deficiência e a sociedade têm conseguido ganhar seus espaços nessas discussões que possuem múltiplas questões, complexas e hodiernas, que impactam o cotidiano universitário e da sociedade como o acesso, permanência e qualidade da escolarização.

Diante disso, as atividades de extensão na disciplina Educação Especial Inclusiva prezaram por esse compromisso com a diversidade e

com a sociedade, focando em uma formação articulada com o cotidiano social e atendendo as demandas do curso de Pedagogia.

Metodologia

No desafio da curricularização da extensão, no primeiro semestre de 2022, foi construída uma proposta articulada à disciplina de Educação Especial Inclusiva, com o objetivo de promover práticas que visassem a reflexão sobre a inclusão social e escolar com os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará no campus Iguatu.

A condução metodológica empregada nas atividades de extensão, descritas a seguir, foram pautadas pelo Guia de Curricularização das Ações de Extensão dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2021) e a Resolução nº 4476, de 11 de novembro de 2019, que estabelece os procedimentos pedagógicos e administrativos da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação da referida universidade.

Nas primeiras aulas, os estudantes das referidas disciplinas construíam conhecimentos sobre Diversidade, Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos por meio de aulas expositivas, atividades, pesquisas e diálogos. Posteriormente, foram propostas as atividades de extensão que deveriam acontecer no desenvolvimento da disciplina. Após discussões e reflexões sobre as possibilidades e o público-alvo, chegou-se à necessidade de ofertar cinco oficinas que seriam ministradas pela comunidade externa e que tratassem de temas específicos sobre a Educação Especial Inclusão em Direitos Humanos para a comunidade universitária, fazendo um movimento reverso onde a comunidade representada por atores de movimentos e lutas sociais

adentrariam os muros da universidade para compartilhar seus saberes da vida cotidiana com a comunidade escolar.

Em seguida, depois de toda reflexão e organização, foram planejados o cronograma e as temáticas das oficinas onde a primeira seria sobre Educação, Diversidade e Inclusão em Direitos Humanos; a segunda sobre Introdução à Técnica da Audiodescrição; a terceira sobre Educação e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a quarta sobre Orientação e Mobilidade; e a quinta sobre Tecnologias Assistivas e Materiais Acessíveis.

Para tanto, os estudantes e professor levantaram as demandas e construíram os objetivos a serem executados na proposta de atividade de extensão, que foram: oportunizar aos estudantes acadêmicos a troca e construção de aprendizagem com a sociedade; abordar a relação da educação, diversidade e inclusão com os Direitos Humanos; propiciar o conhecimento da Audiodescrição com técnica para acessibilidade na sala de aula; oportunizar e ampliar o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para uma melhor comunicação com os estudantes surdos; aprender os principais aspectos da Orientação e Mobilidade na escola; e aperfeiçoar o conhecimento sobre as Tecnologias Assistivas e possibilidades de tornar os materiais acessíveis.

As oficinas foram destinadas aos estudantes do curso de Pedagogia e ao público em geral, abordando aspectos que englobavam perspectivas do universo da Educação Especial, partindo do pressuposto de que a Educação e Inclusão são direitos humanos inalienáveis e, posteriormente, discutindo assuntos importantes para que a inclusão se materialize no contexto escolar e universitário através da audiodescrição, LIBRAS, produção de material para acessibilidade nas atividades escolares e acesso ao currículo. Logo após, foram feitos os convites às pessoas da comunidade que estão vinculadas aos movimentos de Direitos Humanos e

Educação Especial para poderem compartilhar com a comunidade acadêmica suas experiências.

As oficinas ocorreram intercaladas com as aulas teóricas das disciplinas e como participação foi proposta a sistematização do conhecimento por meio de uma carta escrita pelos estudantes para o professor.

Atividade de extensão na disciplina de Educação Especial Inclusiva

As atividades das oficinas tinham como objetivo atingir os acadêmicos do curso de Pedagogia e a comunidade externa com a construção e compartilhamento do conhecimento. Ao todo, foram convidadas onze (11) pessoas envolvidas com o movimento social de Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Educação Especial. As oficinas eram socializadas pelas redes sociais da universidade. A participação era livre, sem exigências de inscrição ou frequência. A avaliação consistiu na observação dos alunos da disciplina de Educação Especial Inclusiva. Foram realizadas cinco (5) oficinas, com avaliações bastante positivas observadas nas falas, participação, comportamentos e registradas nas cartas escritas pelos estudantes/organizadores.

A proposta de reflexão com a comunidade foi motivada pela importância da curricularização da extensão tomando como importante a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, as ações objetivaram a interação com a comunidade e a constituição de uma ponte entre a universidade e a comunidade com a finalidade de produzir conhecimento nas trocas de experiências.

A opção em aderir à prática pedagógica em formato de oficinas teve como foco priorizar a articulação e construção compartilhada do saber com situações que propiciassem a aprendizagem de forma eficaz, valorizando e estimulando o compartilhamento dos saberes científicos e

os saberes populares, como bem esclarecem Anastasiou e Alves (2004, p.95), ao afirmarem que a oficina “se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá”.

A realização das oficinas forneceu uma parceria com os membros da comunidade e a contribuição na formação profissional e humana. Para os acadêmicos, contribuiu significativamente para seus estudos, pesquisas e principalmente na experiência formativa em Educação Especial e Direitos Humanos, além da construção de aspectos da sua identidade profissional. As estratégias pedagógicas em oficinas constituem uma ferramenta dinâmica para a materialização do ensino aprendizagem e possibilita “novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos” (SCHULZ *apud* VIERA & VOLQUIND, 2002, p. 11).

Na primeira oficina, foi convidado um militante dos Direitos Humanos envolvido com a causa da inclusão e o meio ambiente para abordar as perspectivas históricas, políticas, culturais e sociais que os direitos reproduzem na diversidade e inclusão, trazendo sua visão da materialização das políticas de inclusão e direitos humanos em Iguatu/CE. Na figura 1, visualizamos o registro da oficina realizada com a exposição de conceitos, questionamentos e discussões sobre o assunto.

Figura 1 - Registro da oficina Diversidade e Inclusão em Direitos Humanos realizada como atividade de extensão



Fonte: Autor (2022).

A participação da oficina foi efetiva, com vários questionamentos e colocações sobre a situação dos Direitos Humanos no contexto nacional e regional, o que gerou um ambiente de discussão e construção de novas perspectivas em torno da garantia dos Direitos Humanos e da sua relação com o cotidiano universitário e escolar, lembrando que a discussão sobre os direitos das pessoas apoiadas pela Educação Especial é fundamental, como compreendem Mariussi, Gisi e Eyng (2016, p. 444) quando diz que “A educação em direitos humanos favorece a inclusão de alunos com deficiências ao propiciar uma reflexão sobre os direitos de cada estudante”.

A segunda oficina foi intitulada como Introdução à Técnica da Audiodescrição, tendo como convidados audiodescritores, consultores e pessoas cegas. O debate circulou em torno das barreiras de informação e da acessibilidade nos recursos visuais. Na figura 2, visualizamos o re-

gistro da oficina realizada com utilização dos conceitos sobre audiodescrição, reflexão sobre sua utilização na vida diária e atividade prática.

Figura 2 - Registro da oficina Introdução à Técnica da Áudio descrição realizada como Atividade de extensão



Fonte: Autor (2022).

Nas discussões, foi externado que a audiodescrição é uma ferramenta importante na sociedade por ser um dos recursos que descreve conteúdos audiovisuais permitindo uma melhor compreensão de imagens, filmes, peças de teatro, entre outros, que além de servir para pessoas cegas e com baixa visão, proporcionam acessibilidade e inclusão para as demais pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação e também pessoas sem deficiência, ao necessitarem de uma informação mais detalhada, uma melhor compreensão de certo conteúdo.

Uma das falas mais recorrentes era a ausência de conhecimento no ambiente universitário e escolar de aprendizagens sobre técnicas como a audiodescrição que implica na quebra de barreiras na comunicação, oferecendo “condições de igualdade e oportunidade de acesso ao mundo das imagens, garantindo-lhes o direito de concluírem por si mesmo o que tais imagens significam, a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo e de sua cognição (LIMA, LIMA, VIEIRA, 2009, p. 3).

As demais oficinas proporcionaram uma tríade entre a Orientação e Mobilidade, LIBRAS e a produção de material para acessibilidade nas atividades escolares. Na oficina de Orientação e Mobilidade foi realizada uma reflexão sobre as técnicas mais gerais embasada no princípio de que a orientação é fundamental e “deve ser trabalhada com as pessoas que apresentam deficiência visual, sobretudo cegueira, visando lhes fornecer uma maior autonomia e independência para a realização de tarefas no seu cotidiano (ARAÚJO, BARRETO & ANDRADE, 2019). Logo depois, foi realizada uma aula prática para executar as técnicas do guia vidente.

Em seguida, a oficina de LIBRAS proporcionou a troca de experiência e aprendizagem de alguns sinais, oportunizando o pensar a inclusão dos surdos. A mediação foi desenvolvida por pessoas surdas que estão vinculadas à Associação de Surdos de Iguatu, ao Núcleo de Apoio e Acessibilidade da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECLI) e estudantes surdas do curso de Pedagogia da referida instituição. O debate proporcionou uma troca de experiências e discussão sobre os espaços de luta diversos, tendo como base a busca de viabilizar e assegurar as condições de oportunidades iguais para que possam exercer sua cidadania e ter acesso aos direitos de liberdade, inclusão e justiça social como

preconizado na Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Por fim, as atividades de extensão culminaram na oficina de produção de material para acessibilidade nas atividades escolares, que com o auxílio de professores do Centro de Atendimento Educacional Especializado ofertado na Associação de Pais e Filhos dos Excepcionais de Iguatu (APAE), foi possível debater sobre o Desenho Universal de Acessibilidade e as possibilidades de confeccionar materiais para tornar o currículo acessível. A Figura 3 apresenta um registro das três oficinas realizadas sobre o tema de Orientação e Mobilidade, LIBRAS e acessibilidade no material pedagógico.

Figura 3 - Registro da oficina Introdução à Técnica da Audiodescrição realizada como atividade de extensão



Fonte: Autor (2022).

As oficinas como atividade de extensão foram uma primeira iniciativa de acomodar a disciplina de Educação Especial Inclusiva à regulamentação da curricularização da extensão, que auxiliou a se pensar e construir um projeto de extensão direcionado aos debates sobre educação, diversidade, inclusão e Direitos Humanos.

As dificuldades de articulação foram imensas, mas a participação e colaboração entre os estudantes, professores e comunidade universitária interna e externa propiciou a viabilidade de executar as ações e envolver membros da comunidade externa com a interna através do contato e partilha de conhecimento.

Nas avaliações e análises do projeto foi possível identificar que ele alcançou parcialmente seu objetivo de construir e compartilhar o conhecimento sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva entre comunidade universitária externa e interna. Existe, ainda, a necessidade de discutir a ampliação dos conhecimentos, abrangência do público e técnicas para uma melhor viabilização nos próximos semestres.

Considerações finais

O presente texto ressalta que o projeto foi uma tentativa de introduzir a extensão na disciplina de Educação Especial Inclusiva no curso de Pedagogia. Embora o projeto tenha sido construído no decorrer da articulação da disciplina, junto com os alunos e que os objetivos propostos foram em parte atingidos e ao mesmo tempo novos objetivos surgiram no decorrer do processo, é necessário ressaltar que essa ação propiciou à comunidade universitária intramuros o contato com a comunidade universitária extramuros compartilhando conhecimentos populares e científicos sobre o tema da educação especial inclusiva e principalmente

fomentando a necessidade de uma reflexão abrangente sobre como viabilizar acessibilidade dentro da universidade.

Em síntese, a atividade de extensão proporcionou um olhar para as possibilidades de efetivar a curricularização da extensão e análise das múltiplas dificuldades que podem ocorrer no processo.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. In: Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100, 2004.

ARAÚJO, J. D. A. de; BARRETO SILVA, M. A.; ANDRADE DA SILVA, W. D. (2019). Acessibilidade arquitetônica e suas implicações para a permanência da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Scientia Plena**, 15(8).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei nº 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial**. Brasília-DF, 2018.

LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F.; VIEIRA, P. A. de M. O Traço de União da Áudio-descrição: versos e Controvérsias. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. I, 2009.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, Jul.-Set., 2016.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 29, p.16, 2006.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO GPEHM/UECE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS

Ana Carolina Costa Pereira (UECE)¹

Antonia Naiara de Sousa Batista (UECE)²

Gisele Pereira Oliveira (UECE)³

Introdução

No século XXI novas exigências educacionais passaram a emergir no cenário brasileiro, sendo necessárias adaptações do currículo da educação básica e do ensino superior. Entre os exemplos identificados nos documentos norteadores da educação, pode-se sinalizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visualizado em Brasil (2018) e a Base Nacional Comum Formação (BNC- Formação), compreendido em Ceará (2020).

Em Brasil (2018), como visto na BNCC, observamos as exigências curriculares apontadas por meio de suas competências gerais e específicas das áreas do conhecimento, assim como as unidades temáticas, seus respectivos objetos do conhecimento e habilidades, que ao serem

1 Pós-doutorado em Educação Matemática pela PUCSP e docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: carolina.pereira@uece.br.

2 Doutoranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) e bolsista CAPES. E-mail: antonia.naiara@aluno.uece.br.

3 Doutoranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), bolsista FUNCAP e Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). E-mail: gisele.oliveira@aluno.uece.br.

compreendidas e articuladas no ensino, podem potencializar o desenvolvimento cognitivo de saberes.

De igual maneira, em Ceará (2020), na BNC – Formação, localizou-se as orientações didáticas estabelecidas para a experimentação e avaliação de práticas de formação de professores. O que nos leva a perceber a compreensão genuína entre os documentos em Brasil (2018) e Ceará (2020), que se relacionam na intencionalidade de contribuir com um ambiente muitas vezes fragilizado pela ausência de formação para o desenvolvimento de práticas eficientes na educação.

Nesta ambientação, visualizou-se ademais nos documentos já mencionados, que uma das instruções fundantes é a adequação do ensino as novas exigências curriculares, como o uso das novas tendências para a educação Matemática. Em que a partir da pandemia ocasionada pelo COVID- 19, passou a se direcionar o ensino para outras esferas reflexivas, como para a intensificação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), consoante já destacado por Borba (2021), Borba, Silva e Gadanidis (2021) e Borba, Souto e Canedo Junior (2022) que sinalizam uma era de “seres-humanos-com-mídias” e “seres-humanos-com-coisas-não-viventes”.

Ainda sobre as novas tendências, identificamos também neste período a História da Matemática segundo Miguel e Miorim (2021), a Educação Matemática Crítica tratada por Skovsmose (2014), a Filosofia da Educação narrada a luz de Bicudo e Garnica (2002) e a Educação Matemática Inclusiva vislumbrada em Manrique e Maranhão (2016). Essas são algumas das tendências, que tem se fortalecido com as mudanças curriculares e com as questões sociais que vem ocorrendo nas últimas décadas.

Diante dessas reflexões em relação as mudanças curriculares, os desafios na Educação Matemática, às adequações à novas tendências no ambiente escolar e acadêmico, tal como às exigências da legislação brasileira quanto a execução do tripé ensino, pesquisa e extensão, observamos a importância de adotar entes colaborativos no espaço educacional, podendo viabilizar o bom funcionamento das ações formativas nos distintos níveis da educação, conduzindo o ensino e aprendizagem diante do diálogo entre discentes e docentes.

Entre esses colaboradores formativos, encontram-se os grupos de pesquisa, que são acolhedores, reflexivos, promotores de práticas de ensino, pesquisa e extensão, podendo contribuir para o ensino de conceitos matemáticos. Entre estes grupos, destacamos o Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), objeto de estudo nesta ocasião e que desde 2013 vem executando vivências extensionistas para licenciandos e professores de Matemática.

O GPEHM tem se adequadado no decorrer dos anos, as novas exigências curriculares, aos desafios e possibilidades didáticas identificadas no século XXI, tendo a compreensão de continuar exercendo seu papel social de oferecer para a comunidade escolar e acadêmica o que Valente (2018) pontuou por saberes profissionais, que contribuem com o exercício da práxis transformadora a ser experimentada por discentes e docentes.

Dessa maneira, a luz desse cenário e movidos por inquietações de pesquisa, destacamos como pergunta diretriz desse estudo: como o GPEHM contribuiu com a formação inicial e continuada de professores de Matemática por meio de seu Programa de Formação Docente? Buscando meios que favoreçam o acesso a respostas para o problema de pesquisa, se estabeleceu como objetivo geral: conhecer as contribui-

ções do GPEHM na formação inicial e continuada de professores de Matemática.

Por fim, este capítulo trata, além dos elementos fundantes investigativos já sinalizados, uma apresentação sobre o Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM), uma abordagem caracterizadora do Programa de Formação Docente (PFD) do (GPEHM/UECE), a atuação do PFD em atividades extensionistas da (UECE) e as considerações finais.

O Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática

O Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática, mais conhecido entre professores, pesquisadores e discentes por GPEHM, executa suas atividades como uma equipe colaborativa registrada no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde o dia 24 de junho de 2014 (PEREIRA, 2020).

Todavia sua história começa bem antes desse período, quando a professora, doutora e futura líder do GPEHM, Ana Carolina Costa Pereira⁴, se torna docente efetiva da UECE/Campus Itaperi em 1º de junho de 2013, trazendo consigo anseios, ideias e propostas advindas da sua formação no âmbito da história e da educação matemática no mestrado⁵ e doutorado⁶, juntamente com as experiências vivenciadas ao longo dos anos que passou como professora substituta da Faculda-

4 <http://lattes.cnpq.br/1062497580478584>.

5 Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

6 Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

de de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) e da UECE/Campus Itaperi (PEREIRA, 2020; OLIVEIRA, SOUSA, FIALHO, 2021).

Após a sua efetivação, iniciaram-se reuniões que tiveram como pauta a possibilidade da criação de um grupo que abrangessem os estudos que já vinham sendo desenvolvidos na UECE, mais especificamente, no curso de Licenciatura em Matemática, em torno do “Laboratório de Matemática e Ensino (LABMATEN) e que pudessem ser consolidadas por meio de projeto e bolsas de pesquisa (iniciação científica, ensino (monitoria) e extensão” (PEREIRA, 2020, p. 17).

Assim, as reuniões realizadas entre agosto e setembro de 2013 contribuíram para definir o nome grupo, GPEHM, e a sua identidade gráfica, culminando, em um ambiente que tivesse como intuito principal, “realizar pesquisas sobre o desenvolvimento teórico e prático de temas ligados a História da Matemática e a Educação Matemática, principalmente incentivando a sua incorporação como estratégia na formação de professores de Matemática e na Educação Básica” (PEREIRA, 2020, p. 18).

Segundo Pereira, Batista e Oliveira (2021, p. 7) o grupo que foi criado em 2013 possui vínculo com o “[...] Centro de Ciências e Tecnologias (CCT), da coordenação do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no qual desenvolve estudos e pesquisas acadêmicas na área da formação de professores de matemática”. Durante sua efetivação delineou-se seis linhas de atuação para o desenvolvimento de estudos com foco no grupo, sendo elas:

História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática; História da Matemática e sua Incorporação em Sala de Aula; História da Educação Matemática no Brasil; História de Conteúdos Matemáticos; História da Matemática e sua relação com a Educação Matemática; e

São diversos os estudos desenvolvidos que se inserem nessas linhas, entre eles estão, Braga e Pereira (2015) que tratam sobre a história do curso de licenciatura em matemática da UECE, Pereira e Guedes (2016) que abordam sobre a disciplina de história da matemática nas universidades cearense, Batista e Pereira (2021) sobre instrumentos históricos de medida, em especial, a balhestilha, Silva e Pereira (2021) discutindo o uso de documentos originais, Pereira (2021) sobre história e tecnologia na formação de professores, dentre muitos outros que podem ser contemplados no lattes da líder do grupo, Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira.

Pereira (2022, p. 6) ressalta que o GPEHM abrange diferentes públicos, entre eles estão, discentes de graduação, mestrandos e doutorandos da UECE e demais instituições, professores da educação básica e do ensino superior, além dos que “desenvolvem estudos no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PGECEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará”.

O GPEHM ao longo dos seus nove anos, quase dez, que será comemorado em 2023, desenvolveu várias ações em prol do crescimento intelectual do grupo e da divulgação dos estudos desenvolvidos pelos seus membros, assim como de outros pesquisadores, professores e estudantes, que visam divulgar suas pesquisas. Uma das suas ações iniciais foi instituir as reuniões, sendo de 15 em 15 dias, inicialmente, às terças-feiras, no horário das 13h30min às 15h⁷. Outro ato foi a organização

7 Para atualização sobre os horários das reuniões vide o blog do GPEHM, na aba agenda: <https://gpehm.blogspot.com/p/agenda-2022.html>.

de uma extensão do grupo GPEHM, intitulado GPEHM Junior, que abrange discentes da graduação e professores que desejam adentrar ao mundo das pesquisas em Educação e História da Matemática.

Na sequência, foi criado o Boletim Cearense de Educação e História da Matemática (BOCEHM) em 2014, com publicações quadrimestrais, impressas e de forma gratuita, com o intuito, tornar público artigos e relatos de experiências resultantes de estudos e pesquisas que abordem temas da Educação Matemática e/ou suas relações com a História da Matemática (PEREIRA, 2020). No ano de 2015, no portal de periódicos da UECE, se tornou uma revista eletrônica, de fluxo contínuo.

Outro viés de divulgação de estudos pensado pelo grupo foi o evento Seminário Cearense de História da Matemática (SCHM), que teve sua primeira edição em 2014, nos dias 14 e 15 de abril. Ele acontece com um intervalo de um ano, sendo que em 2022 chegou na sua quinta edição. Segundo Pereira (2020, p. 23) “o SCHM tem o intuito de promover e propagar pesquisas em História da Matemática desenvolvidas por pesquisadores, professores e alunos ligados a essa temática, assim como suas relações com a Educação Matemática”.

Uma outra ação do grupo, são as Jornadas de Estudos do GPEHM que tiveram início em agosto de 2014, chegando em 2022 a sua décima quinta edição, com o intuito de “conhecer, ampliar e aperfeiçoar os estudos que envolvem pesquisa na área de Educação Matemática no Ceará, em particular da UECE, apresentando e discutindo o desenvolvimento dos projetos de pesquisa” (PEREIRA, 2020, p. 22).

E por fim, uma outra iniciativa do GPEHM em parceria com a Pró-reitoria de Extensão da UECE foi a oferta de cursos de extensão universitária para os discentes do curso de licenciatura em Matemática e

professores em sala de aula. No tópico a seguir será tratado do assunto com mais detalhamento.

Programa de Formação Docente (PFD) do GPEHM/UECE

Em 2013 o GPEHM sob a liderança da Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira deu-se início ao planejamento e execução de vários cursos de extensão universitária, como uma forma de tornar acessível os recursos que estavam sendo desenvolvidos pelo grupo, entre eles, instrumentos, como a balhestilha, documentos como o papiro de Rhind, a produção de histórias em quadrinhos fazendo uso da história de conteúdos matemáticos, entre outros.

De acordo com Pereira (2020, p. 23) o primeiro curso foi ministrado por volta de setembro e outubro de 2013, denominado por, “Utilizando História da Matemática em Sala de Aula: Equações do 1º e 2º grau, [...], coordenado pela Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira e os discentes/bolsistas Isabelle Coelho da Silva, Josenildo Silva do Nascimento e Marcos Rodrigo da Conceição Gomes”.

Posterior a esse, muitos outros foram produzidos, como será discutido no tópico a frente, mas foi em 2018 que se instituiu o Programa de Formação Docente do GPEHM (PFD/GPEHM) em parceria com a Pró-reitoria de Extensão da UECE, tornando se um projeto guarda-chuva que visa o desenvolvimento de “[...] uma proposta didático-pedagógica voltada para o ensino de conceitos matemáticos na formação de professores, a partir da construção de interfaces que articula a história e o ensino da matemática por meio de documentos históricos e antigos instrumentos matemáticos” (PEREIRA, 2020, p. 25).

Segundo a autora, o PFD/GPEHM tem como objetivo “desenvolver um conjunto de ações e produções a partir da incorporação da história

da matemática no ensino voltado principalmente para a formação do professor que ensina matemática” (PEREIRA, 2020, p. 25). A proposta busca acolher não só licenciandos em Matemática, mas professores que estão ensinando em diferentes níveis de ensino, fundamental, médio e superior.

Assim, vê-se a extensão como um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (BRASÍLIA, 1987, p. 11). Com base nisso, a extensão se torna uma via de mão dupla, no qual a comunidade acadêmica colocará em prática a práxis de um conhecimento curricular da universidade, e em contrapartida, trará para a academia um aprendizado que será posto em reflexão com os conhecimentos acadêmicos e teóricos definidos inicialmente. A seguir será tratado sobre todos os cursos de extensão desenvolvidos pelo GPEHM.

Atuação do PFD em atividades extensionistas da UECE

As ações do GPEHM estavam ligadas a oferta de cursos para a formação inicial e continuada de professores de Matemática pontuais desde antes do início da institucionalização do grupo, em 2013. O pensamento introdutório era divulgar e capacitar estudantes e professores com novas técnicas e recursos advindos das tendências em educação Matemática atuais que se propagaram com maior rapidez no século XX. No início, segundo Pereira (2020, p. 23) “esses cursos visavam uma complementação na formação inicial e continuada do professor de Matemática no que se refere a recursos didáticos advindos da história da Matemática”.

Muitos desses cursos são atrelados a projetos de iniciação científica, monitorias e extensão da UECE, nos quais são desenvolvidos por bol-

sistas de graduação e pós-graduação, com bolsas remuneradas financiadas pela própria Universidade (monitoria e extensão), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Essa ação extensionista proposta no PFD/GPEHM são vinculadas a coordenação do curso de licenciatura em Matemática e ao Laboratório de Matemática e Ensino (LABMATEN), Bernardo Rodrigues Torres, no qual acontece fisicamente os cursos propostos. A seguir, estruturou-se um quadro que faz a descrição dessas propostas de formação.

Quadro 1 – Cursos ministrados no PFD/GPEHM de 2013-2022.

	NOME DO CURSO DE EXTENSÃO	CAT⁸	ANO	QTD
1	Utilizando história da Matemática em Sala de Aula: Equações do 1º e 2º grau	IC	2013	15
2	O uso de artefatos históricos para a exploração dos conceitos matemáticos: a Balestilha como instrumento de medição	IC	2014	25
3	A régua de cálculo como recurso didático nas aulas de Matemática	IC	2014	25
4	A utilização de quadrinhos como recurso didático nas aulas de Matemática	IC	2014	25
5	Utilizando a interface dos quadrinhos para estudar história da Matemática	IC	2015	20
6	Práticas Matemáticas Históricas por meio de UBP como um recurso metodológico para as aulas de Matemática	IC	2016	30
7	O papel do vídeo como recurso didático para o ensino de conteúdos matemáticos	M	2016	25
8	O uso de artefatos históricos para o estudo de Matemática: a régua de cálculo circular como instrumento mediador no ensino dos logaritmos	IC	2016	30

8 IC - Iniciação Científica; M - Mestrado; D - Doutorado; PD - Pós-doutorado.

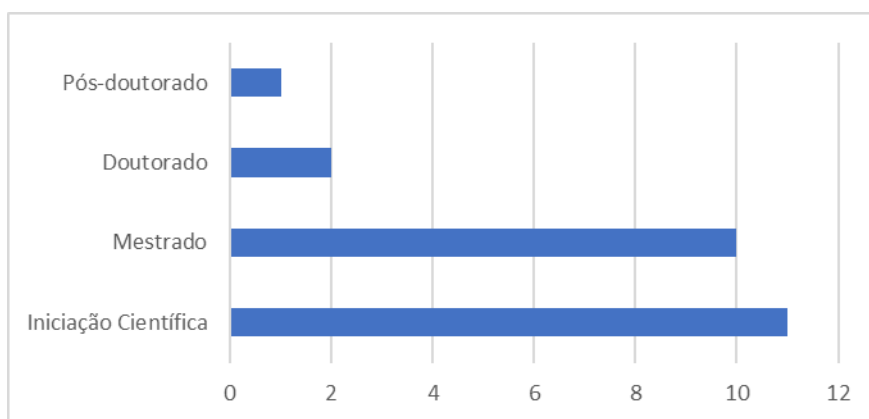
9	Estudando fontes históricas brasileiras para o ensino de Matemática por meio de sequências didáticas na obra Al-Karismi	IC	2017	20
10	O uso pedagógico de Objetos de Aprendizagem no ensino de Matemática	M	2017	20
11	Explorando alguns aspectos do conhecimento matemático incorporado no báculo de Petrus Ramus: construção e aplicações planas	PD	2018	12
12	Os conhecimentos matemáticos incorporados na articulação entre a fábrica e o uso da balhestilha, inserida na obra <i>Chronographia, Reportorio dos Tempos...</i> , de 1603	M	2018	12
13	O manuseio do Ábaco de Gerbert para os casos da divisão dos números	M	2018	12
14	Estudando os elementos matemáticos incorporados no manuseio dos círculos de proporção de William Oughtred	M	2018	12
15	Construção da Régua de Cálculo Linear para o estudo de conceitos sobre multiplicação	IC	2019	12
16	Mobilizando conhecimentos matemáticos na (re) construção do instrumento jacente no plano de Pedro Nunes	M	2019	12
17	A exploração de recursos didáticos advindos da história da Matemática por meio do Báculo de Petrus Ramus	IC	2020	80
18	A construção do tetraedro regular contido no tratado <i>De Divina Proportione</i> (1509) utilizando o software GeoGebra	M	2020	58
19	Sobre os saberes matemáticos mobilizados na manipulação da escala dos números desenvolvida por Edmund Gunter	M	2021	8
20	Compreendendo a operação de multiplicação por meio do instrumento <i>promptuario</i> de John Napier	IC	2022	16
21	A articulação de saberes matemáticos por meio da balhestilha de Figueiredo (1603).	D	2022	9
22	Objetos de Aprendizagem como ferramentas de articulação pedagógica entre tecnologias digitais e história para o ensino de Matemática.	D	2022	12
23	Mobilizando os conhecimentos geométricos por meio do uso do instrumento astrolábio náutico.	M	2022	10

24	Estudando alguns conhecimentos geométricos por meio do instrumento do século XVII, compasso de proporção, de Didier Henrion	M	2022	12
TOTAL				512

Fonte: Dados das autoras (2022).

Nesse levantamento, percebeu-se que no início os cursos extensivistas eram ministrados por estudantes de graduação, que na sua maior parte estavam incorporados a projetos de extensão. O planejamento e a execução desses cursos eram desenvolvidos em conjunto com o orientador, que visava além de uma formação específica do conteúdo proposto, coletar dados por meio de questionários, atividades, filmagens, áudios, entre outros, para futuras publicações (artigos, capítulos de livros e anais de eventos). Isso também ocorreu com os mestrandos e doutorandos (Gráfico 1) que ofertaram cursos de extensão.

Gráfico 1 – Quantitativo de cursos ministrados por alunos de graduação e pós-graduação.



Fonte: Dados das autoras.

Nesse ponto, o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé da universidade, trabalham de mãos dadas, e são indissociáveis, pois à medida que estamos contribuindo com experiências em sala de aula para os futuros docentes, eles também estão aprendendo elementos acadêmicos de uma pesquisa científica, devolvendo para a sociedade conhecimentos estudados e aprendidos na universidade.

Esse tripé é garantido pelo artigo 207 da Constituição de 1988 que dispõe que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s/p) contribuindo para uma produção universitária que contempla o papel solidário, o social e o cultural para com a sociedade (MOITA; ANDRADE, 2009).

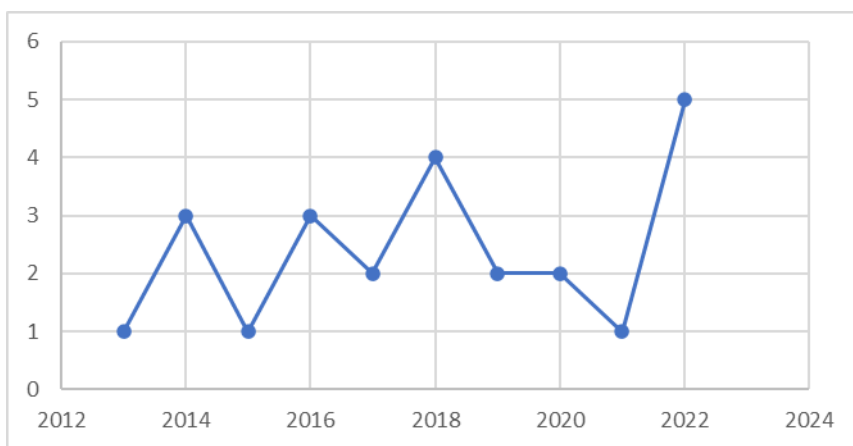
Outro ponto a se observar é o quantitativo de pessoas beneficiadas com os cursos. Foram no total 512 estudantes de graduação e professores efetivos da rede pública e particular de ensino do Ceará. Ressalta-se que os cursos 17 e 18, que tiveram seu quantitativo muito alto, 80 e 58, respectivamente, foram ministrados na época da pandemia do COVID-19, 100% online, o que possibilitou a participação de pessoas de diversas localidades do Ceará e do Brasil.

Com relação as temáticas abordadas, conforme mencionado anteriormente, devido ao GPEHM atuar diretamente na formação de professor, os conteúdos desenvolvidos nos cursos perpassam por história em quadrinhos, tecnologia (software, vídeos, Objetos de Aprendizagem, entre outros) e recursos da história da Matemática (tratados, instrumentos históricos, práticas sociais históricas, entre outros). Esse é o cerne do grupo,

realizar pesquisas sobre o desenvolvimento teórico e prático de temas ligados a História da Matemática e a Educação Matemática, principalmente incentivando a sua incorporação como estratégia na formação de professores de Matemática e na Educação Básica. (PEREIRA, 2020, p. 18).

Por isso, as atividades extensionistas fazem parte do desenvolvimento do histórico do próprio GPEHM, visto que foi uma das primeiras ações criadas pelos membros do grupo. No Gráfico 2, é possível visualizar de maneira longitudinal as ações crescentes.

Gráfico 2 - Crescimento de cursos de extensão ao longo dos 10 anos.



Fonte: Dados das autoras.

Essas ações foram intensificadas gradativamente, conforme o grupo passou a fortalecer suas pesquisas acerca da articulação entre história da Matemática e ensino de conceitos matemáticos, as novas tendências da educação Matemática, como por exemplo as tecnologias digitais no ensino de Matemática.

Observa-se ainda uma certa variação na oferta dos cursos de extensão nos últimos 10 anos, consoante visualizamos no Gráfico 2, isso é decorrente dos momentos didáticos de idealização, elaboração e experimentação das ações, promovendo essa oscilação, entre os períodos de construção/ planejamento e execução efetiva do curso.

Figura 1 - Imagens dos diferentes cursos de extensão universitária



Fonte: Dados das autoras.

Após cada uma das formações (Figura 1), os pesquisadores de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado, responsáveis pelas experimentações, buscavam analisar os dados coletados, na intencionalidade de vislumbrar as contribuições do grupo, podendo compreender seu papel social para com os ambientes escolares e acadêmicos e, dar continuidade ao percurso formativo subsequente que este continuará a realizar.

Identificou-se ademais, que no ano de 2022 o GPEHM intensificou as ações formativas para licenciandos e professores de Matemática por possuir mais pesquisadores engajados ao Programa de Formação Docente (PFD), o que contribuiu significativamente com abordagens distintas formativas na carreira educacional de muitos sujeitos que tiveram a oportunidade do acesso aos cursos de extensão.

Considerações finais

Nesses 10 anos de história do GPEHM marcado por diversas ações envolvendo o tripé, ensino, pesquisa e extensão, o Programa de Formação Docente (PFD) tem possibilitado capacitações principalmente para os futuros professores de Matemática da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no que diz respeito a conteúdos extra disciplinares.

Isso se dá a partir de releituras de decretos e ações governamentais, atuais, que colocam as atividades extensionistas como protagonista no cenário universitário, fazendo que os cursos de licenciatura façam adaptações curriculares se ajustando as novas regras. Ressalta-se que os cursos de extensão é apenas uma das atividades extensionistas que o GPEHM agrega, nos vários contextos sociais, econômicos e culturais por meio da organização de eventos, prestação de serviços, entre outros.

Apesar dessas atividades de extensão compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, ainda há uma necessidade de um trabalho conjunto com todas as instâncias da universidade. Dessa maneira, considera-se que o GPEHM, a partir dos cursos de extensão universitária está contribuindo para a formação de professores tanto inicial como continuada no Ceará.

Com isso, por meio dos dados identificados no levantamento de cursos de extensão universitária ofertados pelo GPEHM/UECE, obser-

vamos através de suas produções científicas associadas ao PFD, as contribuições para formação inicial e continuada de professores de Matemática, como vistos por exemplo em dissertações, que destacam relatos e dados significativos coletados nestas experiências.

Além disso, coletou-se que a natureza de contribuições do GPEHM tem repousado sobre a formação docente mediante a divulgação de informações, experimentação de práticas de ensino de cunho pedagógico, didático, tecnológico e dos conteúdos matemáticos. Em concordância, ainda compreendeu-se que as discussões realizadas nos ambientes formativos promovidos pelo GPEHM articulam diretamente os docentes, discentes e os saberes do conhecimento contemplados nas extensões universitárias.

Por fim, vale ressaltar também que durante a pandemia ocasionada pelo COVID-19, o GPEHM se adequou rapidamente as demandas sociais de oferta de cursos de extensão na modalidade remota, na expectativa de contribuir com as questões educacionais que emergiram diante do desafio do ensino a distância, decorrente da necessidade de isolamento social para evitar o contágio do vírus. E os dados mostram que o alcance formativo no decorrer dos últimos 10 anos, foi ainda mais evidente neste período, a luz destas circunstâncias assinaladas, demonstrando a inquietação em colaborar com o espaço educacional.

Referências

BATISTA, A. N. de S.; PEREIRA, A. C. C. A balhestilha (1603) como um instrumento matemático para o estudo de medidas na formação de professores de matemática. **Revista Acta Scientiarum, Education**, Maringá, v. 43, p. 1-12, 23 nov. 2021. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.48188>.

BORBA, M. de C.; SILVA, R. S. R. da; GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BORBA, M. de C. The future of mathematics education since COVID-19: humans-with-media or humans-with-non-living-things. **Educational Studies in Mathematics**, 108: 385-400, 2021.

BORBA, M. C.; SOUTO, D. L. P.; CANEDO JUNIOR, N. da R. **Vídeos na Educação Matemática: Paulo Freire e a quinta fase das Tecnologias Digitais**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BRAGA, M. B.; PEREIRA, A. C. C. Reconstituindo a história do curso de licenciatura em matemática da UECE. *In*: II Encontro Regional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2015, Natal. **Anais do II Encontro Regional de Pesquisa em História da Educação Matemática**. Natal: UFRN, 2015. v. 1. p. 1-10.

BRASIL. **Artigo 207 da Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASÍLIA. **I Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Extensão Universitária: Diretrizes Conceituais e Políticas, Brasília, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2018. 600p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 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, DF: MEC, 2019.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 491/ 2021. Normas complementares à resolução do CNE/ CP nº2, 20 de dezembro de

2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação básica (BNC-Formação) e orienta o Ensino Superior (IES) do Ceará quanto a organização dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. **Diário Oficial da União** (D.O.U.) de 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. de A. Políticas Públicas e o Projeto “Desafios para a Educação Matemática Inclusiva”. *In.*: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. de A.; MOREIRA, G. E. (Orgs.) **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de Professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

MIGUEL, A.; MIORIN, M. A. **História na Educação Matemática: propostas e desafios**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOITA, F. M. G. da S. C.; DE ANDRADE, F. C. B. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2009.

OLIVEIRA, A. N. de; SOUSA, F. G. A. de; FIALHO, L. M. F. Protagonismo de Ana Carolina Costa Pereira no campo da educação matemática. **Revista Cocar**, [S.I.], v. 15, n. 33, p. 1-19, 2021.

OLIVEIRA, G. P. O uso da história da matemática e dos objetos de aprendizagem como ferramentas pedagógicas na formação de professores de matemática. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 20, p. 126–138, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v7i20.2860.

PEREIRA, Ana Carolina Costa; GUEDES, A. M. S. Considerações acerca da disciplina de história da matemática nas universidades cearenses: desvendando uma prática docente. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, p. 22-33, 2016.

PEREIRA, A. C. C. Conhecendo a história do GPEHM e sua contribuição para a educação matemática no Ceará. *In*: PEREIRA, A. C. C. (Org.). **Ensino e História da Matemática: Enfoques de uma Prática**. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2020, v. 1, p. 15-39p.

PEREIRA, A. C. C.; BATISTA, A. N. S.; PEREIRA, G. O. Apresentação. *In*: PEREIRA, A. C. C.; BATISTA, A. N. S.; PEREIRA, G. (Org.). **Pesquisas sobre ensino de matemática no GPEHM Júnior: construindo uma prática investigativa**. 1ed. Iguatu: Quipá Editora, 2021, v. 1, p. 7-12p.

PEREIRA, A. C. C. Introdução. *In*: PEREIRA, A. C. C. (Org.). **Ensino de matemática: conversas didáticas a partir de tratados históricos**. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2022, v. 1, p. 5-11p.

SILVA, I. C. da; PEREIRA, A. C. C. Definições e critérios para uso de textos originais na articulação entre história e ensino de matemática. **Boletim de Educação Matemática –Bolema [online]**. 2021, vol.35, n.69, pp.223-241. EpubApr16, 2021. ISSN 1980-4415.<https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a11>.

VALENTE, W. R. O saber profissional do professor que ensina matemática: história da matemática a ensinar e da matemática para ensinar em construção. *In*: DASSIE, B. A.; COSTA, D. A. da. (Orgs.). **História da Educação Matemática e Formação de Professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

DESAFIO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES ASSOCIADAS DE ENSINO - UNIFAE: RELATO DE CASO

Anita Bellotto Leme Nagib - UNIFAE¹

Claudia Flora Degrava - UNIFAE²

Alice Perucchetti Orrú- UNIFAE³

Thamiris Cirelli - UNIFAE⁴

Introdução

A Pró-Reitoria de Extensão – PROEX|UNIFAE, tem como meta construir e fomentar ações que promovam o desenvolvimento social em diferentes âmbitos e espaços, na busca de um processo de mobilização permanente da instituição, construído por meio do diálogo e da participação de seus diferentes públicos. É por meio da extensão que a UNIFAE estreita vínculos com a sociedade e confere maior materialidade ao seu papel institucional, desenvolvendo práticas com a finalidade de aprofundar as relações de democratização e difusão do conhecimento acadêmico, reconhecendo os saberes populares e produzindo

1 Doutora em Ciências da Cirurgia, Vice-Reitora e Pró-Reitora de Extensão do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE | UNIFAE. Email: anita.nagib@prof.fae.br

2 Mestrado em Matemática, Docente do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE | UNIFAE. Email: claudia.degrava@prof.fae.br

3 Doutora em Ciências da Linguagem, Pró-Reitora de Graduação do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE | UNIFAE. Email: alice.orrú@prof.fae.br

4 Doutora em Odontologia, Docente do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE | UNIFAE. Email: thamiris.cirelli@prof.fae.br

novos conhecimentos em uma relação constante de aprendizagem com a comunidade.

Entende-se o conceito de extensão universitária como um processo dinâmico, educativo, cultural e científico que busca articular o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, possibilitando o fortalecimento entre a sociedade e universidade. Dessa forma, a extensão universitária tem um caráter bidirecional, em que a busca-se entender as reais necessidades da comunidade criando oportunidades de conhecimento para a universidade que passa a aprender pela comunidade através do desenvolvimento de práticas de conhecimento. Portanto, a comunidade beneficia-se da universidade, e a universidade por sua vez gera conhecimento através da comunidade. Esse fluxo de conhecimento sistematizado/acadêmico e troca de saberes em massa tem como objetivo os seguintes resultados: conhecimento gerado a partir do confronto com a realidade brasileira e regional; democratização do saber acadêmico e participação efetiva da comunidade na atuação universitária (DE PAULA, 2013).

Menezes e Teixeira, 2010 afirmaram que é papel da extensão refletir sobre os caminhos da educação, para a construção do conhecimento em direção às práticas, às reivindicações e aos aprendizados. Não basta assumir-se como produtor de conhecimento, como construtor da ciência, mas também como criador de novos contextos que se enraízam em uma ética social que compartilha a vida de forma coletiva. A extensão é um processo de aprendizagem vivencial, reflexivo, dialógico e dinâmico, de formação humana, social e profissional (MENEZES, 2010).

Assim, reconhece-se mais uma vez que a tarefa da universidade é garantir uma articulação abrangente e expansiva entre ensino e pesquisa, valorizando todas as áreas do conhecimento, sem esquecer do conceito de uma universidade cidadã. Por isso, é necessário que tal articulação favoreça a mudança da sociedade e da própria universidade por

meio de compreensões dialógicas, e que o aluno seja entendido como protagonista desse processo, que é estimulado a se abrir às experiências e à realidade (NOGUEIRA, 2005).

Nesse contexto, o objetivo do artigo é apresentar o panorama da curricularização universitária no Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE, como foco central o alinhamento da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, expondo as dificuldades encontradas durante o processo através de uma visão crítica do relato de experiência.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido no Centro Universitários das Faculdades Associadas de Ensino – FAE, no período de dezembro de 2021 à setembro de 2022. A busca de informações foi realizada através da consulta de documentos e relatos de experiência inseridas no processo de curricularização da extensão da instituição e fora dela, bem como de informações colhidas dos agentes educacionais durante esse processo, buscando analisar o a inserção curricular da extensão a partir de uma perspectiva conceitual e histórica.

Desenvolvimento

Buscando analisar o processo de inserção curricular da extensão, esta sessão foi dividida de forma a abordar o (i) breve histórico do Centro universitário das Faculdades Associadas de Ensino, (ii) Histórico da extensão Universitária no Brasil e na UNIFAE e (iii) uma visão crítica do processo de Curricularização da Extensão da UNIFAE.

Breve Histórico UNIFAE

Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - UNIFAE, com sede no município de São João da Boa Vista, Estado de São Paulo, é uma instituição de ensino municipal, autarquia, pluricurricular, criada pela Lei nº 633, de 01 de março de 2001, da Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista, SP, por via da transformação das Faculdades Associadas de Ensino - FAE, integrando o Sistema Estadual de Ensino. A história da instituição começa em 1961, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de São João da Boa Vista, em 23 de setembro de 1961. Em 1965, foi transformada em Autarquia Municipal. O primeiro curso com reconhecimento foi o de Ciências Econômicas, em 1971. Em 1973 o curso de Administração passou a ser reconhecido. O curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) iniciou-se em 1998, e no mesmo ano o curso de Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo e em Publicidade e Propaganda. Em 2000, o curso de Fisioterapia, Psicologia, Informática - Sistemas de Informação foram iniciados.

Em 2005, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2005 - 2010) foi aprovado pela Resolução CONSU nº 09/2005, que constitui um marco para o Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - FAE, pois nele encontram-se novos rumos para os próximos cinco anos, explicitando os seus propósitos, as suas realizações e potencialidades, além de ser referencial para o planejamento anual de ora em diante. Orientando-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, foram reestruturados os diversos Projetos Pedagógicos de Cursos, regulamento do CEPE, regimento do CONSU, Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC, Programa de Apoio à Pesquisa Científica - PAPEC, instalação e regulamento da Comissão Própria de Avaliação - CPA e da Comissão Interna de Avaliação - CIA, regulamentos dos diversos laboratórios, clínicas e ginásio poliesportiva. Neste mesmo ano, mais dois

curso foram criados, sendo eles Engenharia Mecânica e Ciência dos Materiais.

Em 2006, foi assinado convênio “guarda-chuva” entre o UNIFAE e a UNICAMP, de ensino, pesquisa e extensão. Em junho, mediante a Resolução CONSU nº01/2006, criou-se a Escola de Extensão do UNIFAE, com o propósito de divulgar e atualizar conhecimentos e técnicas de trabalho, podendo alcançar o âmbito de toda a coletividade ou dirigir-se a pessoas e instituições públicas ou privadas. Projeto que foi readequando com a criação do IPEFAE. Neste ano foi criado o curso de Engenharia de Computação. O curso de Engenharia Elétrica foi criado em 2009, e houve a construção de mais de 14 salas de aula. Outro marco histórico neste ano foi a recomendação da CAPES no Primeiro Curso “Stricto Sensu” - Mestrado Acadêmico do UNIFAE, com área de concentração: Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida.

Em 2013, houve a criação dos cursos de Engenharia de Software, Engenharia Civil, Farmácia e Medicina. A implantação do Curso de Medicina foi a concretização do sonho de gerações de sanjoanenses. Uma noite inesquecível no centenário com a apresentação do tenor Jean Wiliam, no Teatro Municipal, marcou as comemorações que encerram os 50 anos. Em 2014, a UNIFAE teve crescimento recorde de aproximadamente 45% em relação ao ano anterior. Neste mesmo ano, a UNIFAE foi eleita o melhor centro universitário da região, segundo ranking da folha. Recentemente houve a criação do curso de Odontologia, em 2020. Desde então a UNIFAE não para de crescer e atualmente conta com mais de 15 cursos.

Histórico PROEX | UNIFAE

A história da PROEX | UNIFAE iniciou-se em 2006, mediante a Resolução CONSU nº 01/2006 que se criou a Escola de Extensão do UNIFAE, com o propósito de divulgar e atualizar conhecimentos e técnicas de trabalho, podendo alcançar o âmbito de toda a coletividade ou dirigir-se a pessoas e instituições públicas ou privadas. Inicialmente, a extensão universitária foi composta de uma ação de extensão, chamada “Domingo Feliz”. A extensão foi então se expandindo, e novas ações de extensão estruturadas principalmente em eventos, cursos pontuais e alguns projetos de extensão foram sendo criados no decorrer dos anos.

Das três dimensões constitutivas da universidade, a extensão foi a última a acontecer, talvez por sua natureza interdisciplinar, realizada a maioria das vezes além das salas de aulas e dos laboratórios, seja pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas de um amplo público, divergente e heterogêneo, por tudo isso, talvez, as ações extensionistas tem uma compreensão mais complexa pelas universidades. Simplificando, a extensão universitária é o que exige que a universidade aprofunde constante e sistematicamente seu papel como instituição comprometida com a mudança social, aproximando a produção e transmissão do conhecimento para a comunidade, garantindo que não haja proibições e obstáculos que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias (GADOTTI, 2017).

Porém, apesar da extensão estar amadurecendo ainda, seu conceito surgiu em 1871, Universidade de Cambridge, através da criação do programa formal de “cursos de extensão”. Então, a extensão transitou dentro de outros países europeus, alcançando os Estados Unidos em 1892, onde impulsionou a modernização de tecnologias agrícolas (MIRRA, 2009).

No Brasil, as atividades de extensão tiveram seu início em 1911, reproduzindo aqui as vertentes típicas da tradição europeia de extensão: “educação continuada e educação voltada para as classes populares; extensão voltada para a prestação de serviços na área rural” (NOGUEIRA, 2005). A extensão universitária está prevista desde a legislação de 1931 que, mediante o Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro. Criado em 1987, o Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) foi decisivo na construção da política de extensão que vigora hoje, seja no referente à conceptualização da extensão universitária, seja na construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações de extensão, seja na efetiva institucionalização da extensão como dimensão indispensável da atuação universitária; seja como principal interlocutor na definição das políticas públicas de fomento à extensão (DE PAULA, 2013).

É tarefa da universidade para a sociedade, dialogar com ela, tentar responder às suas demandas e expectativas, reconhecer a sociedade, em sua diversidade, tanto como sujeito de direitos e deveres, quanto como portadora de valores e culturas tão legítimos quanto aqueles derivados do saber erudito. É tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. É tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação.

A extensão, como uma das dimensões acadêmicas da UNIFAE, representada pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) ao lado da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPEQ) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) desempenha um papel

de suma relevância, seja na construção do conhecimento, tendo a própria sociedade como sujeito parceiro; seja na validação de conhecimentos instituídos, os quais, por meio das ações de extensão universitária são transmitidos, testados e reelaborados. Nessa perspectiva, a extensão quer responder ao desafio da qualidade política na formação universitária e, se a qualidade política é a razão de ser da formação universitária, a extensão não pode ser residual, eventual, acessória e voluntária. Ela está no centro do sistema universitário, ela é essencial (BARTNIK; SILVA, 2009).

Curricularização da Extensão UNIFAE

Extensão Universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, com base na interlocução entre saberes, que tem como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Dada a sua importância, a Resolução MEC/CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e prevê a obrigatoriedade de no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. Em 2019, foi aprovada a Política de Extensão Universitária PROEX|UNIFAE em Resolução CEPE no 06/2019, a fim de sistematizar e regulamentar as ações extensionistas que estavam em expansão, consolidando dessa forma a extensão uni-

versitária na UNIFAE, promovendo a elaboração e a implementação das políticas públicas voltadas à promoção do desenvolvimento social e econômico de São João da Boa Vista e região, estimulando a interlocução implementação das políticas públicas voltadas à promoção do desenvolvimento social e econômico de São João da Boa Vista e região, estimulando a interlocução com diferentes atores sociais, sob a ótica da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, objetivando a disseminação de conhecimento. Com o entendimento da necessidade de iniciar a Curricularização da extensão, e então assegurar o mínimo de dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em Programas e Projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social, como o previsto na estratégia 12.7, da Meta 12, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a PROEX|UNIFAE criou o guia para a Curricularização das Atividades de Extensão dos Cursos de Graduação UNIFAE, aprovada em Resolução CEPE no 14/2020 que tem por finalidade servir como um instrumento norteador na elaboração da creditação das horas das atividades de extensão, na matriz curricular dos cursos vigentes. A creditação das atividades de extensão é obrigatória para todos os discentes da UNIFAE, sendo os cursos de graduação – coordenadores e corpo docente, responsáveis por inserir até o ano de 2022 as atividades de extensão em seus respectivos Projetos Pedagógicos. Para fins de Curricularização, previu-se que a extensão deveria ser inserida no Projeto Pedagógico dos Cursos optando-se por uma das seguintes modalidades, a critério dos cursos de graduação, (i) como disciplina da matriz curricular, que dedicará toda ou parte da carga horária de um período letivo à realização de atividades de extensão em um ou mais programas de extensão; (ii) como atividade de extensão na forma de unidade curricular, constituída de ações de extensão em projetos, cursos e eventos; (iii) ou

ainda como composição dos itens I e II. As atividades de extensão desenvolvidas como disciplina da matriz curricular deverão estar integradas a, pelo menos, um Programa e/ou Projeto de extensão, descrito no PPC e devidamente registrado na Pró-Reitoria de Extensão – PROEX UNIFAE.

Ainda em 2020, 5 cursos de graduação tiveram suas atividades extensionistas curricularizados dentro da então vigente política extensionista e guia de creditação, sendo eles os curso de Fisioterapia, Farmácia, Enfermagem, Medicina e Odontologia. Tais cursos focaram a Curricularização da extensão na forma de Unidade Curricular de Extensão, distribuindo como disciplinas ao longo do curso. A recente matriz curricularizada de tais cursos levantou importantes questionamentos e dificuldades que estavam sendo enfrentadas diante da tentativa da curricularização.

Muitos foram e ainda serão os desafios, oriundos de uma educação desarticulada entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, não menos importante, há uma segregação entre a universidade e a sociedade. Faz se necessário um movimento de dentro para fora, com construções e reconstruções, acertos e erros, visando uma culturalização desse “novo ensino”. Um ensino universitário não fragmentado, centrado em processos contextualizados e não apartados das vivências dos estudantes, das necessidades dos territórios. Um processo constituído por agentes comprometidos e de capacidade criativa, democrático e ousado.

Então, no início de 2022 organizou-se um planejamento estratégico para alcançar o objetivo de todos os cursos de graduação da UNIFAE estejam curricularizados com relevância social e aprimoramento profissional do egresso. Buscou-se entender as principais dificuldades e preocupações dos coordenadores dos cursos, e principalmente levar em consideração o relato dos cursos que já tinham sua matriz curriculariza-

da. Em fevereiro de 2022, uma reunião para Alinhamento Preliminar foi realizada com os coordenadores dos cursos com o objetivo de (i) reconhecer o compromisso com o desenvolvimento integral contemplando a formação profissional e social; (ii) refletir sobre os grandes desafios do processo; (iii) retomar documentos oficiais e norteadores. Desse modo, elencou-se as principais dificuldades, preocupações e desafios seriam enfrentados durante o processo, sendo eles:

- I. Resistência e falta de conhecimento docente;
- II. Colocar na prática o que foi proposta em teoria;
- III. Qual a melhor forma de inserção da extensão, sendo levantadas algumas possibilidades: Unidades Curriculares de Extensão (UCE), ações extensionistas isoladas, inseridas dentro de determinadas disciplinas;
- IV. Uma vez inserida a Extensão, como seria feita a creditação das mesmas;
- V. Qual melhor forma de avaliação e entrega dos resultados;
- VI. Como seria feita a distribuição da carga horária durante o curso;
- VII. Medo em relação a questões administrativas e orçamentárias;
- VIII. Diversidade de cursos da instituição;
- IX. Variabilidade de estudantes, com diferentes níveis socioeconômicos. Levantando a preocupação em que todos os alunos, inclusive aqueles com carga horário de trabalho integral possam aproveitar todas as oportunidades das ações extensionista ofertadas de forma igualitária.

- X. Como o aluno entenderia tal mudança da inserção da curricularização da extensão.

Diante de tais desafios e preocupações, o planejamento estratégico qualitativo foi sendo implementado, trazendo durante o seu percurso a transformação das lideranças dos cursos, no papel dos Coordenadores. Foi possível aprimorar o plano de curricularização que possibilitou a criação do cronograma em que se realizou:

- a. estudo Preliminar Geral: baseados nos documentos institucionais o melhor entendimento da educação integral, qual a missão da extensão, exemplos de outras IES que já tenham sua matriz curricularizada, estudos de perspectivas pedagógicas,
- b. prática de Extensão: Feito roteiro de entrevista para professor, com alguns questionamentos para que o professor possa entender qual o seu papel na extensão universitária, e que este está fazendo para contribuir com a mesma. Quais as atividades extensionistas existentes na instituição, dentro das 5 possíveis modalidades,
- c. estudo por Área/ Curso: Foi realizado levantamento da IES de referência; Análise dos objetivos de cada curso; Análise de Competências baseadas nas DCN,
- d. territorialização da cidade de São João da Boa Vista e região para a identificação de prioridades em termos de problemas nos grupos sociais, o que se refletirá na definição das ações mais adequadas, de acordo com a natureza dos problemas identificados, com maior impacto sobre os níveis de saúde e condições de vida da população alvo. (TEIXEIRA 1993 Teixeira CF, Pinto L. A formação pessoal em Vigilância da Saúde. Informe Epidemiológico do SUS; 1993; 7 (2): 20-21,

- e. capacitação de Coordenadores de Cursos e NDE com vistas a compreender a necessidade de se ter as competências e habilidades curriculares como norteadoras do tripé ensino, pesquisa e extensão,
- f. estudo minucioso das DCN entre Coordenação de Ensino e Coordenação de Curso, de forma a (re)conhecer e buscar elementos estruturantes,
- g. estudo com grupo de coordenadores da área de saúde em busca de alinhamento de competências comuns das DCN que necessitam da interprofissionalização para desenvolvimento,
- h. reuniões bilaterais no âmbito do Ensino para análise qualitativa das construções de grades curriculares que visem desenvolver os objetivos comunitários e profissionais,
- i. construção e aprovação de novas matrizes curriculares juntamente com (re)construção de Projetos Pedagógicos.

Perante o exposto, a PROEX UNIFAE está desenvolvendo o Manual de Curricularização de Extensão PROEX | UNIFAE, com o objetivo de apresentar para a comunidade acadêmica orientações, abrindo um canal de diálogo, a fim de prestar esclarecimentos para o bom desenvolvimento deste processo de implementação das horas de atividades de extensão na matriz curricular, levando à reflexão a relação existente entre experiência e vivência proporcionadas nas atividades de extensão universitária por parte de alunos e professores e um processo de aprendizagem que une teoria e prática. A extensão, como uma das dimensões acadêmicas da UNIFAE, representada pela PROEX que, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPEQ desempenha um papel de suma relevância, seja na construção do conhecimento, tendo a própria sociedade

como sujeito parceiro; seja na validação de conhecimentos instituídos, os quais, por meio das ações de extensão universitária são transmitidos, testados e reelaborados. Nessa perspectiva, a extensão quer responder ao desafio da qualidade política na formação universitária e, se a qualidade política é a razão de ser da formação universitária, a extensão não pode ser residual, eventual, acessória e voluntária. Ela está no centro do sistema universitário, ela é essencial (BARTNIK; SILVA, 2009).

Com foco a sistematização das ações e visando estruturar suas práticas, a PROEX | UNIFAE organiza formalmente o desenvolvimento das ações de extensão da instituição, elaborando e revisando as resoluções referentes aos mesmos. Também é de sua competência aprimorar a divulgação das ações de extensão, interna e externamente à instituição, participar de reuniões dos colegiados acadêmicos com o intuito de dar conhecimento à política de extensão e suas normas gerais, dando mais visibilidade às ações executadas pelo Centro Universitário.

O Manual propõe que as atividades extensionistas sejam feitas na forma de Unidades Curriculares de Extensão (UCE), e devem ser sistematizadas e implementadas em consonância com as modalidades de ação de extensão, como previstas no Art. 8º da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a saber: programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços e publicações e produtos acadêmicos, envolvendo, necessariamente, docentes, discentes e comunidade externa. As UCES são caracterizadas como componentes curriculares de natureza flexível e renovável, com conteúdo de natureza teórico-prático-reflexiva com perspectiva epistemológica e didático-pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar, desenvolvidos na relação dialógica com grupos comunitários e sociedade em geral (DE LIMA MARIANO; SANTIAGO, 2020).

Para fins de curricularização, todas as características das respectivas UCEs deverão constar no PPC, compondo a ementa, assim como descrevendo nome, carga horária, classificação quanto à área de conhecimento, área temática e linha de extensão, modalidade de ação de extensão, caráter interdisciplinar, articulação com ensino e pesquisa, objetivos para o estudante, objetivos para a comunidade, público-alvo, requisitos, etapas de execução, estratégias de avaliação e disciplinas envolvidas. Dessa forma, prevê que as modalidades de ação de extensão universitária, compreendidas em um amplo processo pedagógico, tenham a capacidade de promover a interação transformadora entre a instituição de ensino e a sociedade.

As ações de extensão podem ser classificadas em diferentes modalidades, relatadas conforme a sua amplitude e complexidade, sendo elas: Programas, Projetos, Eventos, Curso, Prestação de Serviços e Publicações e outros produtos acadêmicos. Para consecução de sua missão fundamental, a de dar respostas às necessidades da sociedade, optou-se por sistematizar o trabalho de extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas de acordo com Áreas do Conhecimento e Áreas Temáticas definidas pelo CNPq, e então em linhas de extensão que atendam à demanda da nossa comunidade e determinadas pela PROEX|UNIFAE. Tais linhas foram pautadas em três documentos básicos - Plano Nacional de Extensão Universitária, Sistemas de Dados e Informações - base operacional, e Avaliação da Extensão Universitária - disponíveis no site da RENEX na seção documentos (<https://www.ufmg.br/proex/renex/>). As UCEs devem ser organizadas de modo a respeitar a amplitude e complexidade de cada uma das modalidades de ações extensionistas em que os alunos serão inseridos primeiro em prestações de serviço, elaboração curso para a comunidade, aplicação do curso, organização de eventos e enfim a elaboração de novos projetos extensionistas

Recomenda-se que as UCES sejam distribuídas ao longo do curso, em todos os semestres, até obter a somatória correspondente ao mínimo de 10% da carga horaria total do curso. Desse modo o primeiro semestre dos cursos de graduação terá a UCE I, intitulada Iniciação à Extensão, comum a todos os cursos da UNIFAE, a fim de introduzir os estudantes ao novo cenário e qual será o seu papel nas demais atividades extensionistas que serão desenvolvidas.

Considerações finais

Cabe ressaltar que a proposta de curricularização da extensão é desafiadora e sua implementação será necessária, para que se possa ampliar a visão em relação a função da extensão universitária, como um agente de reafirmação dos laços entre a Instituição de Ensino Superior e a Comunidade. De acordo com Boaventura de Souza Santos, promover alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização são ações que apontam para a democratização do bem público universitário, contribuindo para a solução coletiva dos problemas sociais (SANTOS, 2005, p.57). A UNIFAE sempre zelou pelo compromisso de melhoria na qualidade de vida dos cidadãos de São João da Boa Vista e região, com a prestação de serviços e abertura de suas portas à comunidade. Aliada a essa prática, a Pró-Reitoria de Extensão – PROEX UNIFAE, oferece a seus alunos a possibilidade de atuarem como agentes protagonistas de sua formação e da transformação da realidade que vai além das salas de aula e dos laboratórios.

Referências

BARTNIK, F. M. P.; SILVA, I. M. d. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 14, p. 453-469, 2009.

DE LIMA MARIANO, D. A.; SANTIAGO, L. Á. A. Vozes da UERN: projeto de integração e curricularização da extensão. **Brazilian Journal of Development**, 6, n. 3, p. 12002-12008, 2020.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, 15, p. 1-18, 2017.

MENEZES, A. L. T. Extensão: por uma percepção de um conhecimento biocêntrico. **Revista Diálogos: construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas. Brasília**, 14, n. 1, p. 8-15, 2010.

MIRRA, E. A Ciência que sonha e o verso que investiga. **São Paulo: Editora Papagaio**, 2009.

NOGUEIRA, M. d. D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Editora UFMG, 2005. 857041496X.

A INTEGRALIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Cláudia Gonçalves de Lima (UERJ)

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes terão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético da teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987)

A Extensão Universitária na Educação Superior Brasileira é atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade civil,

por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente entre o ensino e a pesquisa, enquanto princípio estruturante da autonomia universitária, consagrada na Constituição Cidadã, de 1988, em seu art. 207:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal n. 9.394/1996 (e alterações) por suavez estabelece, em seu art. 53, inc. III, *in fine*, que:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

.....

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; (g.n.)

Os artigos 5º e 6º da Resolução nº 7, de 18 de Dezembro de 2018, do Ministério da Educação enumeram as estruturas, a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior¹.

As novas diretrizes para a inserção curricular da extensão no ensino superior colaboram com novos cenários de formação que considerem as práticas extensionistas parte integrante desta capacitação. Trata-se da

1 Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

- I. a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II. a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III. a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- IV. a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

- I. a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
- II. o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
- III. a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
- IV. a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
- V. o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;
- VI. o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;
- VII. a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira. É necessário ousar e apostar na autonomia intelectual. Não é admissível impedimentos baseados numa lógica curricular pré-elaborada e pautada apenas numa modalidade de transmissão de conhecimento encerrada aos muros da Universidade, como se fora o segredo do nome da rosa preso à torre de um castelo. O século XXI exige, da Universidade Pública, a ruptura com os muros e o desencastelamento das práticas pedagógicas constitutivas da formação profissional. Exige o espraiamento, o confronto do pensamento elaborado e consolidado na academia com o sol da inovação. É necessária a ousadia de arriscarmos no experimento do novo em um território que não controlamos, mas que é a base material e real da vida humana.

consolidação de um novo paradigma da formação, onde a experiência vivenciada em territórios exteriores ao locus *stricto sensu* da academia retroalimentam práticas e reflexões teóricas e vice-versa.

A inserção curricular da Extensão Universitária, ou a sua integralização no processo de formação curricular, é uma mudança de rota e amplificação da acomodação dos conhecimentos fora das caixinhas de grades curriculares, muitas vezes construídas sem conexões com a realidade onde o profissional egresso da Universidade irá se deparar.

Muitas alternativas, para citar um exemplo das engenharias, estão sendo produzidas nos próprios territórios. Não é raro observar, nos grandes centros urbanos, edificações de moradias em territórios não planejados que desafiam a compreensão do observador de como se sustentam, mas fato é que se mantêm de pé. Articular o saber academicamente constituído em favor da melhoria das condições existentes na realidade é papel da função social da Universidade, e missão da Extensão Universitária.

O processo que culminou na “Constituição Cidadã”² é resultado do caldo de cultura efervescente da sociedade civil brasileira, que exigiu a redemocratização deste país, cuja sociedade, sufocada pela marca dos 20 anos de ditadura militar, foi para as ruas reivindicando direitos, respeito às liberdades individuais e coletivas e uma nova normatização institucional, de matriz democrática e republicana. Brasileiras e brasileiros, que formavam um conjunto de intelectuais da nossa nação, forjadores do pensamento crítico, foram exilados, arrancados de sua própria pátria e invisibilizados na historiografia desse período. Apesar da violência imposta, mesmo de longe, colaboraram com a resistência inter-

2 Ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, por ter sido concebida no processo de redemocratização, iniciado com o encerramento da ditadura militar no Brasil (1964–1985).

na nacional, daqueles que aqui permaneceram, na consumação de um grande projeto de discussão que culminou na Assembleia Constituinte e posteriormente na consolidação da nova Carta Magna, de 1988.

Os constituintes originários³ então iniciaram a elaboração da nova Constituição brasileira, mas essa só ficou pronta no ano de 1988⁴.

Os reflexos do processo de redemocratização e de construção da carta cidadã, entretanto, foram sentidos em vários aspectos: culturais, políticos, sociais e acadêmicos. No mundo acadêmico, mais precisamente no que toca ao processo de extensão, pôde-se notar uma sutil mudança no que era relacionado à extensão, se compararmos o que foi trazido pelo FORPROEX⁵ em seu I encontro nacional⁶, em 1987, em relação ao II encontro nacional, no ano de 1988.

Ainda que o II encontro nacional do FORPROEX date de 23 e 24 de maio de 1988 e nessa data a carta cidadã ainda não estivesse oficialmente promulgada, as mudanças e evoluções já podiam ser notadas pelo povo brasileiro em geral, pois já havia sido feita a transição do regime militar para o regime democrático. A redemocratização e a elaboração da nova carta magna produziram reflexos no conteúdo da carta do II encontro nacional do FORPROEX⁷.

3 O poder constituinte originário ou de primeiro grau é o poder que elabora uma nova ordem constitucional, ou seja, cria uma Constituição, quando o Estado é novo (poder constituinte originário histórico), ou a substitui por outra, quando o Estado já existe (poder constituinte originário revolucionário).

4 4AGÊNCIA BRASIL. *Marco entre a ditadura e a democracia, Constituição de 1988 completa 25 anos*. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-10-04/marco-entre-ditadura-e-democracia-constituicao-de-1988-completa-25-anos>. Acesso em 20 set.2022.

5 FORPROEX- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

6 UFMG. *I encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>:Acesso em: 20 set.2022.

7 PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA- PR3. 48º FORPROEX - Mesa 3: Inserção curricular da Extensão. Youtube.9 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aZOjKNWg4pU>. Acesso em : 19 set. 2022.

Nesse contexto, na carta do II encontro nacional do FORPROEX houve menção ao vocábulo “política”⁸. Segundo o primeiro parágrafo da carta em questão:

“O compromisso social da universidade é inserir-se nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, da igualdade e desenvolvimento social, notadamente resgatando a cidadania como valor norteador da práxis universitária e priorizando as atividades direcionadas à luta contra a dependência econômica, cultural e política”⁹...

Tal alusão seria inaceitável na carta do I encontro nacional do FORPROEX, que data do ano anterior (1987), período em que ainda vigorava a ditadura militar. Dessa forma, a política – no que se refere à instauração e permanência da democracia e da realização das práticas de extensão – não foi abordada em nenhum trecho da carta do encontro nacional do FORPROEX daquele ano.

É inacreditável, que ainda no ano de 2022, existam resistências em algumas das Universidades públicas em relação ao processo de integração da extensão, a interferência na nomeação de reitores, cortes de bolsas de pesquisa, cortes no orçamento e o lançamento do programa future-se¹⁰, que tem como uma de suas pautas a separação entre ensino, pesquisa e extensão. É uma agressão direta ao princípio constitucional do artigo de número 207, que defende e normatiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como vai de encontro às diretrizes do FORPROEX e da Carta cidadã de nosso país.

8 UFMG. *II encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1988-II-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 20 set.2022.

9 Ibidem.

10 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos”, diz ministro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/future-se>. Acesso em: 20 set.2022.

Além disso, tal programa¹¹ inviabiliza a autonomia pedagógica, já que foca em atrair investidores e não em promover políticas públicas, o que, conseqüentemente, atende às necessidades da elite e não às do povo. É provável que a característica social, plural e inclusiva, que abriga diversidades epistemológicas, teóricas e práticas das universidades públicas, seja perdida com esse projeto de lei.¹²

O artigo de número 207, da Constituição da República Federativa do Brasil, fomenta a tríade ensino, pesquisa e extensão universitária em seu *caput*:

“As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão garante o equilíbrio necessário para a construção do conhecimento, vinculando as bases reais, concretas, da vida humana, da sociedade e do desenvolvimento sustentável com a consciência ambiental. Um desenvolvimento que respeite as relações humanas com a natureza e que seja responsável como processo evolutivo sustentável e vinculado à vida e aos direitos do homem, da democracia e das liberdades.

A inserção curricular da extensão é tema debatido desde o primeiro encontro nacional do FORPROEX. Até os dias de hoje, tal feito não foi implementado de maneira total nas universidades. A dificuldade da sua implementação está ainda em processo, por ser uma mudança de paradigma, e toda mudança de paradigma, construção do novo e inovação produzem em alguns a resistência e o retorno ao passado. No entanto, a

11 CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 3076/2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoes-Web/fic-hadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 20 set. 2022.

12 Projeto de lei 3076/2020 ainda está em tramitação, desde 07/12/20 está na coordenação de comissões permanentes (CCP).

inserção curricular da extensão ou a integralização da extensão nos currículos é a garantia de uma formação profissional da nossa juventude alinhada com os desafios reais concretos da nossa sociedade, vinculados e comprometidos com a superação dos obstáculos em favor da vida, da democracia, das liberdades e da felicidade humana.

A Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018¹³, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regula o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/14¹⁴.

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira normatizam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação. Tal documento estipula a imperiosidade do patamar mínimo de 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares necessários para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, conduzindo sua ação, sobretudo, para pautas sociais.

A inserção curricular da Extensão pressupõe um vínculo estreito e orgânico com a realidade e deve estar vinculada a projetos e ações já realizadas no campo institucional e no que se refere a ela, especialmente no que concerne aos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nos demais documentos normativos apropriados.

Devem também ser considerados os cursos oferecidos à distância, com as tarefas a serem desempenhadas em região conciliável com o núcleo de apoio presencial em que o estudante estiver inscrito.

13 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (*)*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

14 CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Legislação Informatizada - lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - publicação original*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

Segundo a Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de dezembro de 2018, o prazo para a curricularização da extensão seria a data de 19 de dezembro de 2021. Contudo, o despacho de 24 de dezembro de 2020¹⁵ prorroga em 1 (um) ano o prazo, transferindo-o, assim, para a data de 19 de dezembro de 2022¹⁶. Espera-se que esse prazo seja enfim cumprido. Ademais, adiar novamente esse prazo em nada ajuda, pois a inserção curricular da extensão, enquanto uma política pública, como qualquer outra, precisa iniciar a sua realização num contínuo processo de revisão e atualização próprio de qualquer efetivação normativa.

Desenvolvermos esse processo é urgente e necessário e colocará a Universidade pública em sintonia com as exigências do século XXI, além de dotá-la de uma equipagem para o atendimento desses desafios e consubstanciará meios para a busca e garantia efetiva do financiamento público para a Extensão Universitária, a partir do fundo público de Estado e de legislações municipais, estaduais e federal, enquanto forma de políticas e fomento permanente e sustentáveis para a Extensão Universitária.

A extensão universitária é uma potência transformadora que opera uma relação dialética em que a universidade como parte da sociedade tem o construto de uma via de mão dupla, reconhecendo saberes e fazeres produzidos fora do mundo acadêmico, mas também levando até esses fazeres alternativos, nas quais se estimula a tão desejável interação dialógica com a sociedade. Tratam-se os impactos gerados na extensão universitária de impactos transformadores na vida dos estudantes, dos

15 UFSC. *Legislação*. Disponível em: https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/files/2021/01/Prorroga-prazo-Homologac%C3%A7%C3%A7o-e-o-Parecer-CNE_CES-nr-498_2020.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

16 Sobre o processo nº: 23001.000601/2020-60/ projeto de resolução: "Art. 1º Fica adicionado 1 (um) ano ao prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

professores e da sociedade civil em geral, de forma plena, por meio de uma formação profissional comprometida com a superação dos obstáculos reais da vida humana. Esses percursos acadêmicos de mão dupla garantem a construção de aspectos múltiplos inovadores e construtores de novos horizontes epistemológicos, garantindo a práxis da autonomia universitária.

As prerrogativas de função social e construção da democracia no país também estão intrinsecamente ligadas ao conceito de Extensão Universitária. Nota-se que processos extensionistas aproximam universidade e sociedade na consolidação de uma via de mão dupla, bem como na constituição de redes favoráveis à pluralidade e diversidade cultural, ao germinar a possibilidade de execução de políticas públicas inovadoras.

Ademais, com a integralização da extensão, o aluno poderá fazer o percurso de uma construção do seu próprio currículo, que, certamente, incentivará a sua própria autonomia e a definição de novos horizontes epistemológicos. Essa possibilidade da realidade concreta interferindo na opção do percurso curricular de cada estudante é uma garantia, cada vez maior, de aproximação da academia com a realidade em que está inserida¹⁷.

Outro fator a ser ressaltado é o da possibilidade de internacionalização da extensão, por intermédio de publicação em revistas de outros países, colóquios, congressos, intercâmbios, em especial na América Latina, bem como na consolidação de redes virtuais e repositórios multidimensionais. Há também a perspectiva de intercâmbio entre as

17 FORPED UFVJM. A extensão universitária e a formação acadêmica cidadã. Youtube. 2 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tCpWL57NryY>. Acesso em 19 set. 2022.

instituições que se adequem às práticas extensionistas, o que só tem a agregar às práticas, experiências e vivências¹⁸.

A Extensão Universitária possibilita a convivência de diferentes linguagens, atores e a diversificação dos lugares de fala da comunidade interna e externa, de uma forma geral. Existe uma troca dialógica de saberes na imensidão que é a Extensão Universitária e nesse sistema todos aprendem. À vista disso, a inserção das grades curriculares da extensão resultará em alunos mais preparados para a vida e para o mercado de trabalho¹⁹.

Segundo o grande mestre, patrono da educação brasileira, o pernambucano e grande humanista Paulo Freire:

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”²⁰.

Paulo Freire é o idealizador e precursor da Extensão Universitária e desde o princípio, humanista que é, defendeu a epistemologia do amor, da solidariedade e do respeito às múltiplas expressões do fazer e do conhecer. Essa frase se relaciona e sintoniza com a natureza social da extensão, pois afina o olhar para matéria de extensão e política pública, nada tendo a ver com assistencialismo ou caridade, mas sim com garantia de equidade, implementação de direitos humanos, redução de desigualdades sociais e intercâmbio de saberes. Até mesmo porque os impactos da extensão são mais duradouros; há regulamentação e não há

18 *Ibidem*.

19 *Ibidem*.

20 PENSADOR. *Eu sou um intelectual que não tem medo... Paulo Freire*. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/Nzk5Mzg/>. Acesso em: 20 set. 2022.

caráter imediatista²¹. A extensão faz parte de uma nova cultura que operou diversas mudanças pedagógicas e acadêmicas nos últimos tempos²².

Há mecanismos para fomentar a extensão, tais quais: revista de extensão, pontuação de projeto de extensão no currículo lattes idêntica à de artigo científico, formulário para a comunidade local avaliar o projeto de extensão realizado, trabalhar com diversidade de cursos²³, plano de carreira voltado para estimular extensão, orientação de alunos na extensão, entre outros²⁴.

O tratamento conferido à extensão deve ser o mesmo dado ao ensino e à pesquisa, por ser um componente curricular. Assim os diplomas serão válidos e os cursos serão reconhecidos no MEC²⁵.

De acordo com o trecho da carta do 49º encontro nacional do FORPROEX:

“A realidade atual demanda legislações municipais, estaduais e federal de financiamento público da extensão na forma de políticas de estado para o fomento permanente e sustentável da extensão. Nesse sentido, o Forproex reafirmou ser indispensável se repensar políticas para a educação, conectando os poderes públicos às pautas extensionistas”²⁶.

21 *Ibidem*, referência nº 16.

22 CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. Revista de Educação, v. 10, n. 10, 2007.

23 PORTAL DE EVENTOS UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. 49º encontro nacional do FORPROEX. One drive. 7 de junho de 2022. Disponível em: https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHLQpyl_xxi-32Lhc&cid=F0B0D3C4949DD489&id=F0B0D3C4949DD489%21121153&parId=F0B0D3C4949DD489%21121155&o=OneUp Acesso em: 19. set. 2022.

24 *Ibidem*.

25 *Ibidem*.

26 UFMG. *Cartas e Memória - Encontros Nacionais do FORPROEX*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>. Acesso em: 21 set. 2022.

É necessário que seja criada uma legislação sólida, acompanhada de um financiamento efetivo a partir do fundo público do Estado, inclusive contempladas nos orçamentos das Fundações de Amparo à Pesquisa em âmbito estadual, que garanta os aportes necessários à integralização curricular da extensão e efetive os insumos suficientes parabolosas, tanto de professores quanto de alunos, de editais de ampla concorrência, para viabilização de projetos nas mais recônditas áreas, urbanas e rurais. Para que isso aconteça, autoridades educacionais, equipes pedagógicas das instituições e populações interessadas devem se reunir para fomentar e influenciar a geração e a execução dessas leis. Diante da fundamentalidade da regularização da extensão aguarda-se uma solução legislativa coerente e responsável, por intermédio do processo legislativo, que deverá ser cumprida por todas as partes envolvidas em projetos/programas de extensão.

Destarte, a Universidade brasileira, que tem pouco mais de um século, visto ser a UFRJ nossa mais antiga, a completar 102 anos no último dia 7 de setembro, tem ainda desafios monumentais na ampliação e universalização das vagas de graduação à juventude brasileira, mas principalmente enfrenta, nesta quadra da história, a exigência de transbordo dos limites da Universidade do século XX. Garantir a integralização da Extensão Universitária é ousar na ampliação das fronteiras da construção do saber e consolidar uma interação real com outros níveis de saberes, alguns deles transmitidos de forma oral por muito mais séculos que a pequena existência secular da Universidade formal. Saberes e culturas que são partes constitutivas da formação da nossa sociedade e que são invisibilizados, num processo de violento apagamento que de nada nos ajuda a emancipar-nos numa identidade autônoma e soberana.

A Extensão Universitária, para além de instrumentalizar o processo dialético entre teoria e prática, é um meio fecundo e potente para dis-

ciplinar o trabalho numa visão integrada do social, transformadora e consolidadora da emancipação humana, da democracia em nosso país e da cidadania.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. *Marco entre a ditadura e a democracia, Constituição de 1988 completa 25 anos*. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-10-04/marco-entre-ditadura-e-democracia-constituicao-de-1988-completa-25-anos>. Acesso em 20 set.2022.

BIBLIOTECA DIGITAL DE PERIÓDICOS. *Ascensão do conservadorismo na argentina e brasil na redemocratização*. Disponível em: revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/82038. Acesso em: 21. set. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Legislação Informatizada - lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - publicação original*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 3076/2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 20 set. 2022.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. *Revista de Educação*, v. 10, n. 10, 2007.

ESPAÇO PÚBLICO. *Os direitos humanos e a democracia: o processo de redemocratização no Brasil e os direitos humanos*. Disponível em: periodicos.ufpe.br/revistas/politicaspublicas/article/view/251518 .Acesso em 20 set. 2022.

FGV CPDOC. *Redemocratização*. Disponível em fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/redemocratizacao. Acesso em :20. set. 2022.

FORPED UFVJM. A extensão universitária e a formação acadêmica cidadã. Youtube.2 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tCpWL57NryY>. Acesso em 19 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos”, diz ministro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/future-se>. Acesso em: 20 set.2022.

PENSADOR. *Eu sou um intelectual que não tem medo... Paulo Freire*. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/Nzk5Mzg/>. Acesso em: 20 set. 2022.

PORTAL DE EVENTOS UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.49º encontro nacional do FORPROEX. One drive. 7 de junho de 2022.Disponível em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHLQpyJxxj32Lhc&cid=F0B0D3C4949DD489&iid=F0B0D3C4949DD489%21121153&parId=F0B0D3C4949DD489%21121155&o=OneUp> . Acesso em: 19. set. 2022.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA- PR3. 48º FORPROEX - Mesa 3: Inserção curricular da Extensão. Youtube.9 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aZOjkNW-g4pU>. Acesso em : 19 set. 2022.

REVISTA FUNDAMENTOS. *A educação no brasil após a redemocratização (1985-2002)*. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780>.Acesso em: 20 set. 2022.

UFMG. *Cartas e Memória - Encontros Nacionais do FORPROEX*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>. Acesso em: 21set.2022.

_____. *I encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>: Acesso em: 20 set.2022.

_____. *II encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1988-II-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 20 set.2022.

UFSC. *Legislação*. Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/files/2021/01/Prorroga-prazo-Homologac%CC%A7a%C-C%83o-e-o-Parecer-CNE CES-nr-498 2020.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO: UNIVERSIDADE DE RIO VERDE EM CONEXÃO

Alberto Barella Netto (UnirV)¹

Vanessa Renata Molinero de Paula (UnirV)²

Lidiane Bernardes Faria Vilela (UnirV)³

Carolina Merida (UnirV)⁴

Introdução

O objetivo desse capítulo é discorrer sobre a inserção curricular da extensão universitária e como a Universidade de Rio Verde vem desenvolvendo essa ação. O que se sabe é que o ensino superior do Brasil assistiu, nas últimas décadas, fechamento da tríade com a extensão universitária, advindo às dimensões de ensino e pesquisa. Esse fenômeno decorreu, em grande medida, do processo de redemocratização do país, que possibilitou o reconhecimento legal da Extensão como atividade acadêmica, incluindo a sua inserção no texto constitucional de 1988 (BRASIL, 1988).

Trazendo uma nova concepção de currículo para os cursos de graduação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal Nº 9.394,

1 Mestre, Reitor, Professor da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade de Rio Verde. E-mail: reitoria@unirv.edu.br

2 Mestre, Pró-reitora de Extensão e cultura da Universidade de Rio Verde. E-mail: proext@unirv.edu.br

3 Doutora, Professora Titular da Faculdade de Nutrição da Universidade de Rio Verde. E-mail: lidibfv@unirv.edu.br

4 Doutora, Professora Adjunta da Faculdade de Direito da Universidade de Rio Verde. E-mail: merida@unirv.edu.br

de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu a extensão como uma das finalidades da universidade.

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 e a Resolução CNE/CES Nº 7 de 18 de dezembro de 2018, definem a participação de estudantes de graduação em atividades integrantes de programas e projetos de Extensão por meio da creditação, ao estipular que as atividades extensionistas correspondam a, no mínimo, 10% (dez por cento) da carga horária total dos currículos dos cursos de graduação; com o propósito de contribuir com a formação cidadã dos estudantes e tornar o conhecimento produzido na universidade acessível à sociedade (BRASIL, 2014), o que a UniRV – Universidade de Rio Verde vem cumprindo e expandindo cada vez mais ao longo dos anos.

No ano de 1973, foi fundada a Universidade de Rio Verde, que tem apresentado um elevado crescimento e pode ser considerada atualmente como uma das principais Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás. Foi nomeada como, FAFI (Faculdade de Filosofia), FURV (Fundação Universitária de Rio Verde), FESURV (Fundação do Ensino Superior de Rio Verde) e no dia 24 de fevereiro de 2003, por meio da Lei nº 4.541, recebeu o título de Universidade de Rio Verde - UniRV.

Com uma longa e expressiva trajetória na educação superior, a UniRV construiu uma história diferenciada das demais Universidades. Consciente da sua importância para a formação do cidadão, bem como do seu compromisso para com a responsabilidade social, procura não perder de vista a missão “Interagir com excelência no processo de desenvolvimento da sociedade atuando nas áreas do ensino, pesquisa e extensão para formar o Cidadão com postura ética, humanística e científica”.

A oportunidade de se falar sobre a história e evolução da Extensão Universitária na UniRV, deve ser valorizada, uma vez que se trata de uma função acadêmica com ênfase na relação teoria e prática, na troca de saberes como uma ação transformadora entre sociedade e universidade e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Na UniRV, a extensão universitária vai além de uma prática de pesquisar ou ensinar, pois ela exige daqueles que a praticam um compromisso social de aprender e ensinar de forma colaborativa e participativa, havendo a necessidade do envolvimento da academia e sociedade. Isso qualifica o compromisso social da universidade com a comunidade.

Ao longo desses anos a UniRV passou por diversas transformações, sempre o intuito de buscar o avanço na formação do estudante com olhar voltado a comunidade. Neste sentido a instituição instalou um trabalho voltado para extensão universitária, com foco na construção do saber pedagógico. Nesta evolução destaca-se; a criação da DIPPE - Diretoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, que significou um grande avanço, o motor necessário e responsável pelo crescimento e desenvolvimento da FESURV. Até então, a instituição ocupava-se somente com o ensino. Com a DIPPE, passou a abarcar a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Após receber o título de Universidade, a gestão superior cria a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, que posteriormente se desmembrou em Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis com objetivo de estruturar as Diretrizes da Extensão, as Ações da Extensão, as Áreas temáticas e as Linhas de Extensão, dando o início a diversas ações que consagrariam o papel da UniRV na formação cidadã de estudantes; tornando o conhecimento produzido na universidade acessível à sociedade.

Metodologia

O presente capítulo, discorrerá sobre a inserção de créditos extensionistas nos currículos de graduação da UniRV alinhada a Extensão já realizada no âmbito institucional e ao que se refere a ela, como os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), os Projetos Políticos Institucionais (PPIs), de acordo com o perfil do egresso; além do, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Tendo em vista que, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para estes cursos. Este documento prevê a obrigatoriedade de no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.

Desta forma, serão apresentadas as evoluções e ações extensionistas desenvolvidas no âmbito da UniRV, no que tange a inserção de créditos extensionistas nos currículos de graduação.

Desenvolvimento

Da necessidade de efetivação do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, considerando o processo formativo dos estudantes universitários, o tripé ensino/pesquisa/extensão promove a articulação da ciência, da cultura e do trabalho. Assim, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão favorece a escuta, a reflexão, a investigação, o diálogo, a criatividade, a criticidade, a elaboração teórico-prática e a participação cidadã, compreendendo os sujeitos em suas diversas dimensões, na sobreposição dos diferentes

campos da realidade social, como o campo da ética, o da política, o da cultura e o da economia.

Portanto, ancorar a prática pedagógica no tripé indissociável extensão/ensino/pesquisa é optar por um projeto educativo que não se assente exclusivamente em ideias, mas igualmente em sentimentos e em valores. Pratica-se, assim, um ideal de formação acadêmica que persegue outro perfil civilizatório, não mais definido apenas pelo mercado, nem tampouco pelo Estado sozinho, mas gerado no confronto e no compartilhamento de percepções e de posicionamentos, com a participação efetiva das comunidades envolvidas, objetivando que o aprendizado conduza sempre a realidades mais promissoras, de justiça, de compreensão e de respeito à diversidade cultural.

Na esfera da UniRV, desde 2000, ações têm sido desenvolvidas com o objetivo de destacar a importância e o papel da extensão na formação do aluno, a Pró-Reitora de Extensão e Cultura juntamente com os membros da Câmara de Extensão e Cultura Universitária têm se dedicado a estudar, propor e formular subsídios e encaminhamentos, dando apoio ao processo de inserção de créditos extensionistas nos currículos de graduação.

Na UniRV, a Resolução N° 001, de 27 de janeiro de 2020 do CONSUNI – Conselho Universitário, aprovou o regimento das Atividades de Extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da FESURV e desde então muito tem se evoluído em relação à inserção de créditos extensionistas nos currículos de graduação.

A proposta é tão necessária quanto desafiadora. A extensão demorou a ser reconhecida como processo formativo, como portadora de intencionalidade pedagógica. Por décadas, sua realização se deu sob a perspectiva da transmissão vertical de conhecimento.

É de relevo salientar, ainda, que a extensão deve ser integrada às grades curriculares dos cursos de graduação de modo a propiciar uma forma de aprender e ensinar que rompa com a dicotomia da teoria descolada da prática e, concomitantemente, projete e instigue a aprendizagem criativa e produtiva de novos conhecimentos articulados com as necessidades sociais. Ou seja, a extensão universitária deve ser encarada como parte do processo formativo do discente, e não como uma atividade apartada da grade curricular.

Portanto, sob esse enfoque, a inserção de créditos extensionistas nos currículos de graduação representa, precipuamente, a superação da compartimentalização dos saberes disciplinares e da massificação da sala de aula. Afigura-se, essencialmente, numa política de extensão que visa promover a melhoria da formação cidadã de todos os envolvidos no processo, ancorada nas cinco diretrizes que a informam.

A estrutura curricular vigente deve ser analisada para que qualquer proposta de inserção de créditos extensionistas nos currículos de graduação não seja a mera justaposição de mais uma disciplina no currículo: a disciplina denominada “Extensão”. Da mesma forma, esta inserção não se pretende retirar carga horária de disciplinas já existentes, mas o objetivo é reinventar as disciplinas e o currículo, a partir da sua articulação com a Extensão. É essa a direção do PNE: permitir, de fato, que a aprendizagem seja significativa, contextualizada, criativa, interdisciplinar, dialogada com os grupos e comunidades. Ao mesmo tempo, é permitir que todo conhecimento possa ter um espaço de articulação social, imprimindo sentido e integração de saberes, seja de diferentes áreas, seja de diferentes grupos.

As Faculdades de Medicina de todos os Campus da UniRV, já se encontram com todo processo de inserção de créditos extensionistas nos currículos de graduação inteiramente concluídos e os demais cursos já

estão finalizando o processo de implementação de tais créditos em suas matrizes e PPCs.

Portanto, ainda que o processo de inserção de créditos extensionistas nos currículos de graduação seja uma tarefa árdua por si só, diante da necessidade constante de melhoria da qualidade das ações, projetos e programas de extensão e tendo em vista o seu planejamento futuro, ele traz consigo outro desafio: a implementação de uma política institucional de monitoramento e avaliação das atividades de extensão, por meio do desenvolvimento de indicadores de extensão que possibilitem a aferição da eficiência, da efetividade e do impacto social das atividades extensionistas promovidas pelas universidades. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, está concluindo o desenvolvimento de indicadores de monitoramento e avaliação das atividades de extensão universitária.

Estratégias para implementação da creditação da extensão universitária

Nas atividades de extensão devem estar vinculadas a programas e projetos orientados prioritariamente para áreas de grande pertinência social e ao âmbito de formação dos cursos de graduação. Com vistas à integração no processo de ensino-aprendizagem, a inserção das atividades de extensão deve ocorrer em articulação com os conteúdos curriculares sem implicar, necessariamente, no aumento de carga horária total dos cursos.

De toda sorte, não se pode esquecer que a extensão permite, ou melhor, exige o diálogo entre as áreas de conhecimento, produzindo propostas que atendam a diferentes formações: de um mesmo projeto ou programa de extensão participam estudantes de diferentes cursos. Essa

propriedade deve ser considerada na formulação das propostas de creditação e integração das atividades de extensão na base curricular dos cursos de graduação.

De acordo com o PNE, as cargas horárias das atividades de extensão devem constar do currículo dos cursos de graduação e podem ser creditadas tanto de forma vinculada a disciplinas, como ações extensionistas ou como atividade específica denominada programas e projetos de extensão.

A creditação de diversas ações extensionistas, e não apenas daquelas definidas como programas ou projetos, em consonância com o disposto no PNE, requer regulamentação para estabelecer de que maneira serão contempladas no currículo, assim como para definir parâmetros orientadores de práticas e registros para a integralização curricular.

Recomenda-se que a aludida regulamentação seja elaborada de modo a acolher todas as especificidades presentes na universidade e, simultaneamente, se preste a orientar a inserção de projetos e programas de extensão que permitam a formação integrada do estudante: articulando o ensino com as necessidades da população e, ao mesmo tempo, instigando pesquisas e diálogos formativos em constante interação com a prática.

A ação transformadora promovida pelas atividades de extensão deve possibilitar uma universidade autônoma, voltada para os problemas sociais e assim referenciada, que encontre soluções por intermédio de suas pesquisas e que retroalimente seu ensino, dando enfoque às reais demandas da sociedade. Para que isso seja possível é necessário implementar, efetivamente, ações que integrem a universidade na comunidade onde está inserida, acolhendo e se dando a acolher, no espaço dialógico com a sociedade e na melhoria da qualidade de ensino.

Neste sentido a Universidade de Rio Verde, com o objetivo de promover um ensino superior integrado a comunidade e para cumprir a resolução Nº 07, de 18 de dezembro de 2018, que trata da inserção de créditos extensionistas nos currículos de graduação, só neste ano de 2022 já vem desenvolvendo mais de 90 (noventa) ações, envolvendo mais de 4.000 (quatro mil) profissionais, docentes, discentes e pessoal do técnico-administrativo, realizando mais de 112.000 (cento e doze mil). Como exemplo destas ações, pode-se destacar o Projeto de Extensão Universitária “Conexão UniRV”. Além de se conectar com a comunidade em que está inserida, o “Conexão UniRV” possibilita o aprimoramento dos acadêmicos, refletindo na melhoria da qualidade de vida da população, bem como, a troca de saberes populares, por meio da atuação de todas as Faculdades junto à comunidade. Estudantes e professores das áreas da saúde, ciências agrárias, ciências sociais e humanas aplicadas, licenciaturas e ciências exatas participam das ações programadas no Projeto que deve beneficiar a comunidade de diversos bairros em cada edição.

O nome “Conexão UniRV” foi cuidadosamente pensado para simbolizar o elo que a universidade tem com a população e reforçar o compromisso e a responsabilidade social de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos por meio de programas de ensino, de pesquisa, de extensão e de inovação de modo a interagir com excelência no processo de desenvolvimento da sociedade, atuando na formação do cidadão com postura ética, humanística e científica. A ação, programada para ser realizada em vários Bairros e abrangendo todas as Regiões da cidade, deve alcançar os demais Campus, oportunizando a atuação dos acadêmicos junto às famílias de todas as cidades onde a Universidade de Rio Verde está inserida (Figuras 1, 2, 3 e 4).

Figura 1: Acadêmicos, servidores, professores da Universidade de Rio Verde no bairro Veneza, primeira edição Conexão UniRV.



Fonte: acervo próprio.

Figura 2: Ação desenvolvida na residência de um morador do bairro Veneza, primeira edição Conexão UniRV.



Fonte: acervo próprio.

Figura 3: Ação desenvolvida bairro Veneza, primeira edição Conexão UniRV.



Fonte: acervo próprio.

Figura 4: Ação desenvolvida bairro Promissão, segunda edição Conexão UniRV.



Fonte: acervo próprio.

Considerações finais

A UniRV entende que a Extensão Universitária é um processo educativo, cultural, científico e político, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza o estabelecimento de uma relação transformadora entre a universidade e os demais segmentos da sociedade, por meio da participação de estudantes, docentes e técnicos administrativos em ações direcionadas ao atendimento das demandas sociais.

Com vistas à integração no processo de ensino-aprendizagem, a inserção das atividades de extensão deve ocorrer prioritariamente em articulação com os conteúdos curriculares, sem implicar, obrigatoriamente, no aumento de carga horária total dos cursos.

O desafio atual da universidade na creditação da extensão nos cursos de graduação é tornar possíveis as ações transformadoras de ensino, pesquisa e extensão, que visem uma ampliação necessária da democratização dos saberes institucionais, os quais, em contrapartida, transformarão a universidade, a comunidade na qual ela está inserida e o país.

Sob outro prisma, acredita-se que os avanços da legislação brasileira, desde que acompanhados de mecanismos de financiamento, de políticas institucionais participativas e do engajamento por parte das universidades, das entidades parceiras e da comunidade, projetam perspectivas alvissareiras com relação à ampliação da quantidade e melhoria da qualidade das ações de extensão universitária no país, contribuindo para a transformação social e estruturação de uma sociedade mais justa, ética, solidária, democrática e sustentável.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Diário Oficial da União, n. 248, p. 833-841, 1996.

BRASIL. Lei n.o 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FOR-PROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI: CAMINHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO

Sandra Nancy Freire Bezerra (URCA)¹

Ana Maria Parente Garcia Alencar (URCA)²

Cecília Maria de Araújo Ferreira (URCA)³

Rosely Leyliane dos Santos(URCA)⁴

Introdução

A Universidade Regional do Cariri (URCA) situada na Região Cariri Cearense com expansão para o Centro Sul do Estado do Ceará, tem um raio de abrangência educacional de 106 municípios, conta com 32 cursos de graduação, sendo 18 licenciaturas, 11 bacharelados e 02 tecnológicos distribuídos em cinco campi – Pimenta, São Miguel, Violeta Arraes, Crajubar e Barbalha – e três campi avançados – Missão Velha, Campos Sales e Iguatu. Vale destacar que, a regionalidade da URCA se espalha para mais três estados circunvizinhos, com a presença expressiva de estudantes advindos da Paraíba, Pernambuco e Piauí.

1 Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Pró-Reitora de Extensão, Professora Adjunta do Departamento de História. sandra.nancy@urca.br

2 Doutorado em Promoção da Saúde pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Pró-Reitora de Ensino de Graduação, Professora Associada do Departamento de Enfermagem. ana.parente@urca.com

3 Doutorado em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (PPGArtes/EBA/UFMG). Pró-Reitora Adjunta de Extensão, Professora Adjunta do Departamento de Teatro. cecilia.ferreira@urca.br

4 Doutorado, Pró-Reitora Adjunta de Ensino de Graduação, Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem. rosely.santos@urca.br

A partir do segundo semestre de 2019, as Pró-Reitorias de Extensão e de Ensino de Graduação (PROEX/PROGRAD) em trabalho integrado começaram a promover ampla discussão institucional, sobre o tema “Curricularização da Extensão”, com o propósito da inserção das atividades extensionistas no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) como ações formativas, para serem vivenciadas por todos os estudantes da Instituição de Ensino Superior (IES). O presente texto apresenta o processo que compreende desde as discussões iniciais até a inserção nos currículos.

Metodologia

Para materializar a inserção da extensão nos currículos, a metodologia adotada utilizou: o diálogo e a criação da Revista de Extensão da URCA como meios de reflexão para toda a comunidade acadêmica; a criação do Sistema de Extensão (SIEX) para registrar, organizar e sistematizar os dados das ações desenvolvidas na IES; e, a elaboração coletiva de marcos legais para a institucionalização e regulamentação da extensão como prática indissociável junto ao ensino e à pesquisa.

O processo dialógico para a inserção da extensão na URCA

Os diálogos com a comunidade acadêmica estiveram pautados na Política Nacional construída pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) e na Resolução CNE/CES Nº 07, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu diretrizes para a implementação da 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). A meta determina “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total

de créditos curriculares exigidos para a graduação (...) orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

Neste contexto, consideraram-se as observações acerca do entendimento sobre extensão na URCA por parte do corpo docente e discente, originando um ciclo de formação, coordenado pelas duas Pró-Reitorias e compartilhada com os colegiados departamentais e de cursos, por seus representantes. Foi também realizado um evento no Salão de Atos dentro da Semana de Iniciação Científica e de Extensão com a participação do Prof. Etevaldo Almeida Silva fazendo relato de experiências das ações vivenciadas na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Figura 1 – Salão de Atos da URCA com representantes dos departamentos e cursos.

Ao centro o professor Etevaldo Almeida (UERN), à sua direita a professora Ana Parente Alencar (PROGRAD), à esquerda a professora Sandra Nancy Freire Bezerra (PROEX) e o vice-reitor da URCA professor Carlos Kleber Nascimento de Oliveira.



Fonte: Revista de Extensão/2020.

O ponto de partida para os diálogos nos colegiados foi o conceito de extensão definido pelo FORPROEX:

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. (Plano Nacional de Extensão Universitária – 2012).

Somado ao conceito discutiu-se o histórico da extensão no Brasil, os marcos legais, a relevante presença da URCA no desenvolvimento regional e as implicações das ações extensionistas para o fortalecimento deste papel, bem como os desafios para a curricularização. Além destas questões, destacou-se as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira centradas na dialogicidade e presencialidade tão necessárias para trocas de saberes entre a universidade e a comunidade; na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; na interdisciplinaridade e Interprofissionalidade e no impacto na formação dos estudantes e na sociedade para transformação social⁵.

Vale destacar que estiveram em pauta a importância da construção de uma universidade socialmente referenciada, comprometida com a formação humana e social dos discentes, pela intencionalidade pedagógica da prática extensionista que somada aos conhecimentos elaborados por meio do ensino e da pesquisa, formam cidadãos mais éticos e preocupados em contribuir com mudanças e melhorias sociais. Entre os desafios elencados discutiu-se a necessidade de novas metodologias de ensino, abertas para estratégias de aprendizagens participativas e autônomas para os estudantes por meio do diálogo com a comunidade externa, capaz de gerar novos conhecimentos.

Importante ressaltar que a pandemia do covid-19 a partir de março de 2020 interrompeu o fluxo dos debates retomados gradualmente no segundo semestre, do mesmo ano, de forma remota e intensificado em 2021 com o melhor domínio das tecnologias de comunicação. As Pró-Reitorias PROEX/PROGRAD reiniciaram os debates com as direções

5 Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. p.16-20.

de centro⁶, em seguida com as discussões já empreendidas nos centros, os departamentos e cursos que ainda não haviam participado dos ciclos iniciais de diálogo, solicitaram apoio e orientações para as atualizações dos PPC com a participação dos integrantes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). Este processo de busca por um entendimento coletivo, seguindo as orientações da Política Nacional de Extensão (FORPREX) e a Resolução CNE/CES N° 07/2018, com respeito às especificidades de cada campo do saber e autonomia dos colegiados (departamento e cursos), permitiu o fortalecimento da construção colaborativa e democrática da inserção das atividades de extensão no currículo.

O momento de ampliação das discussões contou com a contribuição externa da presidenta do FORPROEX Olgamir Amância com a palestra: “Curricularização da Extensão, perspectivas e desafios”.



Figura 2 – Card de divulgação do evento formativo para a comunidade acadêmica da URCA, momento de intensa discussão sobre a atualização dos PPC nos NDE para a inserção das atividades de extensão no currículo.

6 Abrigados nos referidos centros: Centro de Artes (CArtes), Centro de Ciências Biológicas (CCBS), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Tecnológicas (CCT), Centro de Estudos Aplicados (CESA) e Centro de Humanidades (CH) –, e Campi Avançados de Campos Sales, Iguatu e Missão Velha.

A criação da Revista de Extensão da URCA

No âmbito das ações para facilitar o entendimento sobre a extensão e sua inserção nos currículos, em 2019 foi criada a Revista de Extensão da URCA, com lançamento em 2020, objetivando dar visibilidade às atividades desenvolvidas por meio de projetos e programas; informar os resultados e o impacto social das ações promovidas por estudantes e professores junto à comunidade; e promover a reflexão sobre as peculiaridades do que estava sendo realizado como extensão universitária na URCA. Em 2021, a revista foi reelaborada, tornando-se periódico.



Figura 3 e 4 - Revistas de Extensão da URCA. Revistas de Extensão. Disponível em <Revistas de Extensão – Pró-Reitoria de Extensão – PROEX (urca.br)>.

Criação do Sistema de Extensão

A Pró-Reitoria de Extensão elaborou juntamente com o Departamento de Tecnologia da Informação (DTI), um sistema integrado de informação das atividades de extensão (SIEX) com base nos indicadores propostos pela Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (CPAE)

do FORPROEX. O objetivo da criação do SIEX foi otimizar e informatizar a base de dados da Pró-Reitoria através do registro, acompanhamento, avaliação e prestação de contas das ações. Vale salientar que a criação desta ferramenta teve ampla participação dos professores e bolsistas e encontra-se em fase de experimentação e aprimoramento.

Elaboração coletiva de marcos legais

O processo para incluir a extensão no currículo passou também pela elaboração coletiva de marcos legais: a Resolução CEPE/URCA nº 16/2022, fruto de amplo debate e contribuição dos colegiados, criada para regulamentar as atividades acadêmicas de extensão na forma de componentes curriculares dos cursos de graduação da URCA e orientar a inclusão da extensão universitária nos PPC; e, o Comitê de Extensão para tornar-se instância colegiada consultiva e propositiva com a finalidade de colaborar com a PROEX para o desenvolvimento das políticas e ações, encontrando-se em fase de institucionalização.

Inserção da Extensão nos Currículos

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos estão sendo elaborados em consonância com o Art.5º da Resolução nº 16/2022-CEPE, que dispõe sobre a inserção das ações de extensão universitária nos currículos:

Art. 5º - Para fins de curricularização, as ações de Extensão Universitária deverão ser inseridas no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), optando-se, por uma ou mais das seguintes modalidades, de acordo com a especificidade e a critério de cada Curso de Graduação:

I. Unidade Curricular de Extensão (UCE), constituídas de atividades de extensão ativas e devidamente cadastradas;

das na Pró-Reitoria de Extensão, cujas temáticas deverão ser definidas nos currículos;

II. Ações de Extensão como parte de disciplinas e com destinação de carga horária definidas no currículo;

III. Oferta de disciplinas específicas de extensão, obrigatórias ou optativas.

No atual contexto, dos 32 cursos de graduação da URCA, 10 já incluíram a extensão nos seus currículos e se encontram na Câmara de Graduação para análise e emissão de parecer, enquanto 22 cursos estão em processo de discussão, conforme gráfico 1.

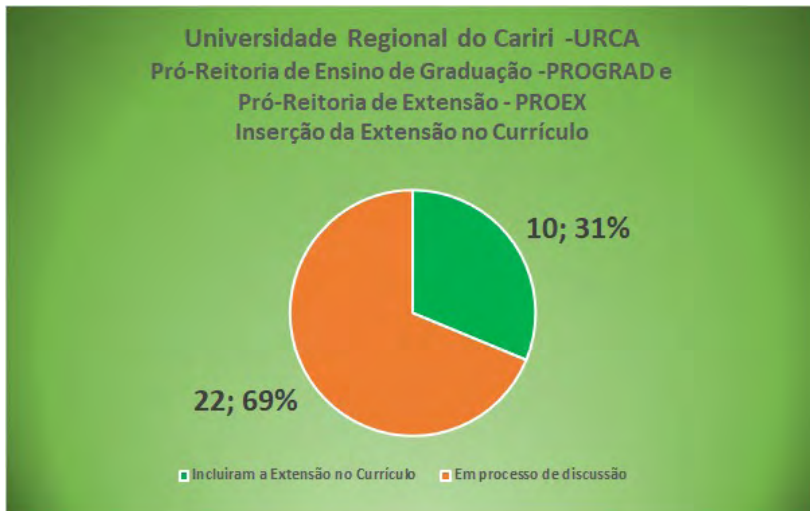


Gráfico 1 - Inserção das atividades de extensão nos PPCs. Fonte: PROGRAD.

De acordo com o gráfico 31% dos cursos de graduação já contemplaram em seu PPC as atividades extensionistas e 69% estão em fase final de elaboração. Quanto às modalidades é possível elencar apenas as opções dos 10 cursos que já atualizaram o PPC, conforme quadro abaixo que também demonstra a escolha por uma, duas ou três modalidades:

I - Unidade Curricular de Extensão (UCE), constituídas de atividades de extensão ativas e devidamente cadastradas na Pró-Reitoria de Extensão, cujas temáticas deverão ser definidas nos currículos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Artes Visuais 2. Ciências Sociais 3. Geografia 4. História 5. Pedagogia 6. Teatro
II - Ações de Extensão como parte de disciplinas e com destinação de carga horária definidas no currículo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biologia (Missão Velha) 2. História 3. Letras (Campos Sales) 4. Letras (Missão Velha) 5. Letras (Pimenta) 6. Matemática (Campos Sales) 7. Pedagogia 8. Teatro
III - Oferta de disciplinas específicas de extensão, obrigatórias ou optativas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciências Sociais 2. Geografia 3. Letras (Pimenta) 4. Teatro

Quatro 1 - As modalidades e as opções dos cursos. Fonte: PROGRAD.

Dos 31% dos cursos que finalizaram o processo de inserção da extensão no currículo: 05 optaram por uma modalidade; 05 optaram por duas modalidades; e 01 curso optou pelas três modalidades conforme disposto na Resolução nº 16/2022-CEPE/URCA que possibilita a escolha “por uma ou mais das seguintes modalidades, de acordo com a especificidade e a critério de cada Curso de Graduação”.

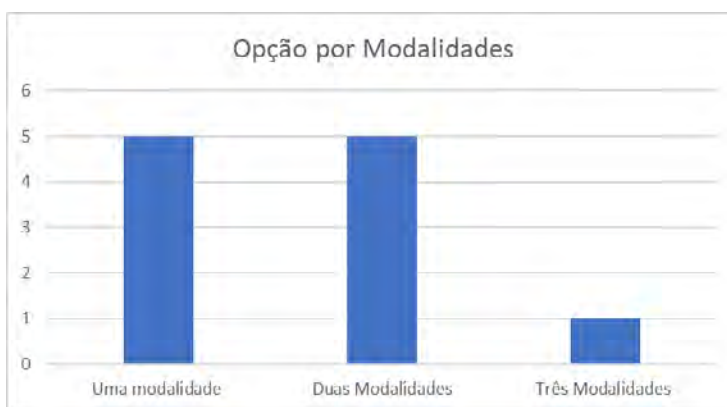


Gráfico 3 - Opção de modalidades. Fonte: PROGRAD.

Considerações finais

A implementação da curricularização da extensão na URCA se configurou como um processo participativo e dialógico, com base nos documentos normativos nacionais, possibilitando assim discussões profícuas entre as Pró-Reitorias afins e professores dos colegiados departamentais e de cursos, culminando com a publicação da Resolução que dispõe sobre a inserção das ações de extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação desta IES.

Neste interim, ressalta-se que as dificuldades vivenciadas neste percurso se referem à necessidade de maior apropriação e compreensão do conceito de extensão pelos atores envolvidos, indicando a importância da continuidade das discussões e ofertas de momentos formativos a fim de possibilitar a troca de conhecimentos e experiências que venham a fortalecer a consolidação da prática extensionista nesta Universidade.

Contudo, acreditamos no trabalho coletivo e contínuo, que será aperfeiçoado ao longo do tempo, na perspectiva que a sua implementação trará um senso de responsabilidade social, uma vez que possibilitará ao estudante o envolvimento em ações de extensão, fazendo deste um agente transformador junto à comunidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. D.O.U, Seção 1-Edição extra, 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >. Acesso em 07/10/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CES Nº 7/2018, de 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Estratégia 12.7 da Meta

12 da Lei nº 13.005/2014. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces-007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192> . Acesso 07/10/2022.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 Coleção Extensão Universitária; v. 7. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em 07/10/2022.

RENEX. Plano Nacional de Extensão Universitária – 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em 30/09/2022.

URCA. Revista de Extensão. Disponível em: <[Revistas de Extensão – Pró-Reitoria de Extensão – PROEX \(urca.br\)](#)>. Acesso em 06/10/2022.

URCA. Resolução N° 16/2022-CEPE, de 24 de junho de 2022. Dispõe sobre a inserção das ações de extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Regional do Cariri. Disponível em: < http://www.urca.br/portal2/wp-content/uploads/2022/07/RESOLUA%CC%83_AO-16-2022-CEPE-CURRICULARIZAA%CC%83_AO.pdf> . Acesso 07/10/2022.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A LEI N.º 11.645/2008: SABERES, DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA MUNICIPAL ODILON GONZAGA BRAVEZA, FORTALEZA/CE

Hermerson Gustavo dos Santos Soares (UECE)¹

Lídia Késsia Brito Bento (UECE)²

Ione Pereira da Silva Araújo (SME)³

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos (UECE)⁴

Sullivan Pereira Dantas (SME e UECE)⁵

Introdução

Percorrendo as escolas públicas de Fortaleza, no estado do Ceará, ao longo de experiências formativas, como atividades extensionistas, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), disciplinas na Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará

1 Graduado em Geografia na modalidade Licenciatura e graduando em Geografia-Bacharelado na Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: hermerson.santos@aluno.uece.br.

2 Graduanda em Geografia na modalidade Licenciatura pela UECE. E-mail: lidia.kessia@aluno.uece.br.

3 Professora de Geografia da Rede Municipal (Prefeitura Municipal de Fortaleza/PMF). Licenciada em Geografia pela UECE e graduanda em Pedagogia (UECE). E-mail: ione.pereira@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

4 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGE) da UECE. Coordenadora do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO), do Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios (GEAEGT/UECE) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Geografia/CCT. Professora dos Cursos de Geografia (Bacharelado e Licenciatura) da UECE. E-mail: tereza.vasconcelos@uece.br.

5 Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professor temporário dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professor efetivo da Rede Municipal de Fortaleza, atuando como Coordenador Pedagógico. E-mail: sullivan.dantas@uece.br.

(UECE), dentre outras vivências, observamos a premente necessidade de maior articulação: universidade e escola, como vice-versa.

A partir disso e das atividades realizadas no âmbito da extensão, o presente artigo tem o propósito de apresentar algumas ações desenvolvidas, numa das escolas públicas municipais de Fortaleza, por meio da extensão em conjunto à UECE, *campus* do Itaperi, durante o ano de 2022, no componente curricular “Geografia”, tendo como enfoque os anos iniciais do Ensino Fundamental II e a articulação com a Lei n.º 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar.

Vale destacar, nesse ínterim, a histórica importância que a UECE possui enquanto espaço de formação docente, que integra com criticidade os espaços educacionais formais e não-formais no estado do Ceará.

Tendo em vista essas questões supracitadas, entre os anos de 2017 ao mês de março de 2022, através de 02 (dois) editais conquistados, o PIBID em Geografia atuou na Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, escola pública de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I e II, localizada no bairro Dias Macedo, em Fortaleza-CE. Ações como estas, ao passo que contribuem com a iniciação à docência, relacionam ensino, pesquisa e extensão, práticas e *práxis*, tendo em vista a articulação para além dos “muros” da escola, sendo essas variáveis que colaboraram para a seleção da referida unidade escolar.

Com a finalização do projeto do PIBID e o engajamento de toda comunidade escolar, percebemos a necessidade de sua continuidade, a partir de alguns dos seus eixos de trabalho, que versavam sobre a construção de metodologias de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Geográfica, que se articulam às exigências da Lei n.º 11.645/2008.

Nesse sentido, a extensão pretendeu perscrutar a criação de um “ateliê geográfico”, portfólio com as expressões verbais e não-verbais dos (as) estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, a partir de 02 (duas) principais linguagens geográficas: música (GEO-grafias musicais) e literatura (GEOliterart), procurando exercitar a disciplinaridade, com os conteúdos curriculares trabalhados pela disciplina de Geografia, e a interdisciplinaridade, sobretudo com os diálogos promovidos entre diferentes áreas do conhecimento, como o componente curricular “Artes”.

As metodologias pensadas não são compreendidas como instrumentalizadoras ou “práticas de modelos” (PIMENTA e LIMA, 2012), mas contextualizadas ao chão da escola pública, contribuindo, do ponto de vista dos (as) graduandos (as) inseridos (as) no projeto, para a formação de professores (as) críticos (as) e reflexivos (as), conscientes de sua condição trabalhadora, a partir da ação consciente e da dialogicidade, como nos ensinou Paulo Freire (1987; 2016), ao passo que colaboram na formação contínua dos (as) educadores (as) da Educação Básica e, sobretudo, se aproximam das reais necessidades dos (as) estudantes na escola, em busca de uma aprendizagem significativa. A escola, portanto, como espaço de formação inicial, contínua e continuada, e onde a sociedade está, daí a relevância extensionista, com todas as tensionalidades e tensões territoriais presentes (VASCONCELOS, 2016).

É preciso, então, como diz Ruy Moreira (2014), rever o discurso do avesso, ou seja, refletir acerca da importância de articulação entre esses espaços formativos (escola e universidade). Nosso projeto de extensão caminhou e caminha na direção de reforçar, cada vez mais, a articulação da UECE com escolas públicas, e vice-versa, para além da formação acadêmica. Daí, também, a relevância do presente ensaio.

Metodologias: projeto de extensão e sistematização dos saberes

A relação dialógica entre os sujeitos foi sendo construída a partir dos temas geradores, inspirados na concepção de Paulo Freire, e as questões problematizadoras, a partir do território, ou seja, da Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, considerando, para esse percurso, as linguagens geográficas, como a música e a literatura, possibilidades para se expressar conceitos e categorias trabalhadas pela Geografia, a partir do “ateliê geográfico”.

Assim, partimos das seguintes questões: Quem são os sujeitos sociais envolvidos? Como se apresentam as práticas metodológicas no âmbito da Geografia? Quais as contribuições para os diálogos em torno da Lei n.º 11.645/2008? Quais os raciocínios espaciais que a Educação Geográfica pode oferecer nos percursos em que se evidenciam tensionalidades e tensões territoriais? Como a música, literatura e o “ateliê geográfico” contribuirão nesse processo?

Desse modo, foi sendo construída a metodologia do projeto de extensão que inspira, de certa forma, o texto ora apresentado. Portanto, esse artigo está desde o princípio articulado entre ensino, pesquisa e extensão, pilares importantes e fundamentais na universidade.

Ao proporcionar aos (às) estudantes da Licenciatura em Geografia a inserção numa realidade escolar pública, oferece oportunidades para melhor qualificar a sua formação docente, relacionando os conhecimentos aprendidos na UECE aos conteúdos trabalhados na Educação Básica e, especialmente, aos desafios no âmbito escolar.

A pesquisa se desdobra com o estímulo aos (às) estudantes da Educação Básica para que se tornem pesquisadores (as), desde a formação escolar, tendo como eixo central os temas geradores pensados a partir da Lei n.º 11.645/2008. Ao serem considerados sujeitos desse processo,

conjuntamente aos (às) professores, aprendem os conteúdos trabalhados no livro didático refletindo sobre seus cotidianos. Paralelamente, os (as) bolsistas graduandos (as) se fortalecem enquanto pesquisadores (as), ao contribuir com as pesquisas desenvolvidas e elaborarem suas próprias reflexões e produções acadêmicas, a partir disso.

Não podemos deixar de mencionar os desafios encarados pelos (as) professores (as) que atuam diretamente na Educação Básica, que refletem, na maior parte, as condições precárias de trabalho e que podem dificultar uma melhor e possível efetivação da Lei n.º 11.645/2008 no âmbito do currículo escolar.

Portanto, a extensão é a concretude do ensino e da pesquisa, por meio dos resultados concretos possibilitados à comunidade escolar, gerando reflexões contínuas acerca dos temas importantes a serem estudados e contribuídos pela universidade.

Nesse âmbito, o Grupo de Estudo e Articulação “Ensino de Geografia e Territórios” e o Grupo de Pesquisa de Alfabetização Geográfica “Alfageo”, que compõem o Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO), visam, dentre outros propósitos, criar possibilidades para a construção de raciocínios espaciais, a partir da escola e do urbano, entrelaçando pesquisa, ensino e extensão.

Assim, para a efetivação do projeto de extensão e a sistematização desse artigo foram necessários procedimentos metodológicos, compostos por etapas que se completam e complementam-se entre si, como importantes para o trabalho como totalidade.

O referencial teórico, composto, principalmente por Brasil (2008), Freire (1987; 2016), Cruz (2021), Guimarães *et al* (2021) e Pimenta e Lima (2012) nos proporcionou o importante conhecimento teórico-metodológico para compreender e responder ao recorte espacial, ao terri-

tório envolvido e às demandas elencadas. Essa etapa se deu de modo contínuo e dialógico, durante toda a concretização do projeto de extensão e do artigo.

Porquanto importante salientar que tanto o projeto, quanto o presente texto foram construídos conjuntamente aos principais sujeitos envolvidos (estudantes e professores/as da UECE e Escola Municipal Odilon Braveza, bem como a gestão escolar), estabelecendo os temas geradores e as práticas metodológicas para melhor atender as demandas suscitadas. Isso se deu, sobretudo, por meio de reuniões de planejamento, rodas de conversa, grupos de discussão, dentre outras.

Inicialmente, se mobilizou a comunidade escolar para a proposta de extensão, no intuito de articulá-la, à medida do possível, às atuais demandas que a Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza possuía. Ainda nessa etapa inicial, relacionamos com a professora de Geografia da Educação Básica os principais desafios que envolviam os conteúdos curriculares de Geografia no Ensino Fundamental II às questões étnicas-raciais, com o intuito de contrapor tais elementos ao “inventário da realidade” construído junto aos (às) estudantes para desenvolver temas geradores e práticas metodológicas articuladas à Lei n.º 11.645/2008.

Conhecendo um pouco melhor do “chão da escola e da sala de aula”, se seguiu a etapa de desenvolvimento, em que se estabeleceu atividades coadunadas ao “GEOliterart” e às “GEO-grafias musicais”, tendo como foco os elementos da Lei n.º 11.645/2008, sempre buscando articular conteúdos do livro didático de Geografia, colaborando para que os (as) estudantes construíssem o “ateliê geográfico”, com expressões verbais e não-verbais dos (as) mesmos.

A partir daí, se encaminhou para a etapa de conclusão, com a organização do *portfólio* com os resultados do “ateliê geográfico” para

compor o acervo de recursos didáticos da escola e do LAPEGEO, no âmbito da universidade. As ideias centrais foram no intuito de colaborar com os (as) docentes da Educação Básica para a efetivação da Lei n.º 11.645/2008 e contribuir com a aprendizagem significativa dos (as) estudantes da Educação Básica, a partir de um ensino de Geografia contextualizado às suas realidades socioespaciais.

Diálogos e construção de conhecimentos na parceria - universidade e escola

A Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza é uma escola pública municipal situada numa área de vulnerabilidade social na cidade de Fortaleza/CE. Assim, aspectos relativos às desigualdades socioespaciais e a violência urbana se fazem presentes na sala de aula, na aprendizagem e, principalmente, nas trajetórias dos (as) estudantes, ou seja, nos sonhos e nas expectativas de vida que possuem, em grande parte das vezes, bem distante da inserção na universidade. Além disso, grande parte das violências que atravessam esses jovens perpassam o racismo estrutural em que está enraizada nossa sociedade brasileira, o que responde, em parte, a esse distanciamento.

O projeto de extensão, a partir dos (as) jovens graduandos (as) que atuaram como bolsistas, contribuiu para reacender as possibilidades dos sonhos e, principalmente a concretização destes, pois muitos (as) estudantes da Educação Básica acabam por se enxergarem no (a) outro (a) e relacionarem os conteúdos à uma aprendizagem contextualizada e significativa, mais próxima das suas próprias realidades. Desse modo, compreendemos estas como uma das principais demandas sociais que o projeto interagiu, ou seja, que a universidade se tornasse, efetivamente, um espaço possível para jovens da periferia social de Fortaleza/CE, à

medida que as exigências da Lei n.º 11.645/2008 pudessem ser efetivamente cumpridas no âmbito da escola.

Além disso, o diálogo profícuo possibilitou a investigação dos currículos de Geografia que contribuem para a organicidade das escolas, especialmente diante de tantas mudanças curriculares ao longo dos últimos anos, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Compreendemos que o referencial teórico disponibilizado na universidade atinge sua concretude e retorno à sociedade, quando se torna subsídio para que se reconheça os fenômenos existentes no real, a fim de que, a partir disso, suscitem debates na ciência geográfica, restabelecendo o par dialético teoria e empiria. Assim, que o conhecimento científico se torne concretude e à serviço da população.

Inventário da realidade

Através das vivências com o cotidiano escolar e a realidade do espaço geográfico em que a escola está inserida, além das percepções sobre o entendimento dos (as) estudantes acerca das relações étnico-raciais e de temáticas a que permeia este assunto, e vinculado ao que chamamos de “Inventário da realidade”, baseados (as) nos preceitos da Educação popular, em um total de 48 (quarenta e oito) estudantes de 02 (duas) turmas de 7º ano, investigamos as principais demandas que precisavam ser trabalhadas com essas juventudes. Para, com isso, desenvolver um trabalho significativo, de forma que participassem de todo o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a aprendizagem foi (e é) feita em conjunto, e que é transformadora, onde educador (a) e educando (a) são emancipados (as), e se tornam cidadãos questionadores. Nessa linha de pensamento é que Nilza da Cruz (2021, p.117) menciona que,

Sendo assim, a aprendizagem deve transformar o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados e questionadores.

Desse modo, o Inventário da realidade foi constituído de 18 (dezoito) questões-itens), 14 (quatorze) subjetivas e 4 (quatro) objetivas, podendo ser dividido em questões relacionadas a seus gostos e como se identificavam e questões de conhecimentos acerca dos povos indígenas, quilombolas, preconceito, racismo, discriminação, *bullying* e desigualdade social, como é possível ver nas Figuras 1 e 2.

Levando em considerações as respostas das 02 (duas) turmas de 7º ano, foi possível constatar a diversidade dos seus gostos, em razão de 41 (quarenta e um), dos 48 (quarenta e oito) estudantes, preferirem nos momentos de lazer entreterem-se com variadas produções internacionais (séries, mangás e filmes), deixando de lado as produções culturais brasileiras. Sendo importante salientar que não se levou em consideração artistas e obras musicais brasileiras que possuem como foco principal outras culturas, como é o caso do canal do *Youtube* “7 minutos”, em que suas produções musicais e visuais referem-se a obras estrangeiras.

Figuras 1 e 2 – Inventário da realidade respondido por uma estudante de 13 anos do 7º ano, Ensino Fundamental II

1. Quais festas e comidas você gosta de comer?

2. O que você gosta de ler?

3. Que filmes e séries você gosta de assistir?

4. O que você faz nos momentos de lazer?

5. Como você se diverte?

6. Quais os seus sonhos?

7. Qual gênero você se identifica?

() Masculino () Feminino Outro (Qual) Quero ser atriz () Prefiro não dizer

Atenção: este formulário é parte de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos em Políticas da Diversidade (NEPD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o objetivo de mapear a percepção dos estudantes sobre a diversidade e a inclusão social. O projeto tem como objetivo geral avaliar a percepção dos estudantes sobre a diversidade e a inclusão social, bem como identificar as principais barreiras e desafios enfrentados por eles no cotidiano escolar. O projeto é desenvolvido em parceria com o Núcleo de Estudos em Políticas da Diversidade (NEPD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

8. Você se autodeclarar?

() Asiático () Preto () Branco () Pardo () Indígena

9. O que você entende sobre os povos indígenas?

10. Você conhece algum grupo indígena?

() Sim () Não

11. O que você entende sobre as comunidades quilombolas?

12. Você conhece alguma comunidade quilombola?

() Sim () Não

13. O que você entende sobre a existência de negros africanos?

14. O que significa preconceito para você?

15. O preconceito, racismo ou discriminação são discutidos na sua casa? Se sim, de que forma?

16. O que significa bullying para você?

17. Você já sofreu bullying, preconceito, discriminação ou racismo? Se sim, de que forma?

18. O que você entende sobre desigualdade social?

Fonte: Autores, outubro de 2022.

Apenas 3 (três) estudantes citaram, em algum momento, produções brasileiras (séries, histórias em quadrinhos e filmes). As produções citadas foram: “Minha mãe é uma peça”, “Tô ryca”, “Turma da Mônica” e “Sintonia”. Quando o assunto se referiu à artistas e bandas musicais, houve 20 (vinte) citações de artistas como Matuê, Anitta, Luísa Sonza, Jão, Marília Mendonça, João Gomes e Raul Seixas.

Ao indagarmos sobre o que eles entendiam sobre os povos indígenas, 33 (trinta e três) não souberam responder e 11 (onze) estudantes conheciam algum grupo indígena. Ainda sobre aquele questionamento, as respostas eram superficiais e vazias, como, por exemplo: “Que eles vivem tanto nas matas como na cidade, que eles caçavam e outras coisas”, mostrando, assim, a possível não abordagem do tema nos anos anteriores, bem como em outros espaços de convívio desses jovens. Já

sobre as comunidades quilombolas, os 48 (quarenta e oito) estudantes relataram não saber nada a respeito e não conhecer alguma comunidade quilombola.

Sobre as temáticas que versavam sobre preconceito, racismo, discriminação, *bullying* e desigualdade social, houve uma diversidade de respostas. Alguns (as) estudantes se apoiaram na disciplina de História para responder, outros (as) nas aulas de Geografia e outros (as) nas suas próprias vivências, mas sendo importante expressar que a mais da metade dos (as) estudantes entendiam superficialmente sobre os assuntos e que precisavam de mais momentos de reflexão e conversa. Tais abordagens foram muito importantes para refletirmos sobre as possibilidades de intervenção e interação, como veremos.

Feira de Ciências

Entendendo a importância do ensino da história das culturas indígenas do Brasil e do Ceará, e reconhecendo que há certo desconhecimento acerca desta temática pelos (as) nossos (as) estudantes, oportunizamos o diálogo e, dessa forma, a implementação da Lei n.º 11.645/2008 na realização da Feira de Ciências da Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, que teve como tema “Ciências, Arte e Emoções”, com as turmas dos 7º anos do Ensino Fundamental II, que trataram do subtema “Território e Arte Indígena da Região Metropolitana de Fortaleza”.

O objetivo do projeto para a Feira de Ciências foi trazer à tona a discussão e entendimento da diversidade étnica dos povos indígenas localizados na Região Metropolitana de Fortaleza⁶, em municípios muitas

6 A Região Metropolitana de Fortaleza é composta pelos municípios de Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiúba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Paracuru, Paraipaba, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante, São Luis do Curu e Trairi, constituindo-se como uma das maiores do Brasil, em termos populacionais, conforme Facundo (2018).

vezes próximos do local de moradia dos (as) estudantes e que, de acordo com questionário aplicado em sala, eram desconhecidos por estes (as). Percebemos que ainda persistia a visão estereotipada e caricata dos povos indígenas, em especial pelas manifestações artísticas produzidas por esses povos. Para lançar luz sobre a discussão acerca da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, incorporá-las e “naturalizá-las” no cotidiano dos (as) estudantes, a arte indígena tornou-se indispensável para o ensino da história, cultura e organização territorial.

Nesse sentido, a disciplina de Geografia dialogou com a disciplina de Artes num trabalho interdisciplinar com as turmas dos 7º anos do Ensino Fundamental II, a fim de identificar quais eram as etnias e os territórios indígenas que se localizavam na Região Metropolitana de Fortaleza, conhecer e mapeá-los, para, por fim, ter algum contato com as manifestações artísticas que são historicamente construídas pelos povos originários.

O encaminhamento do projeto para a Feira de Ciências se deu em algumas etapas. Na primeira etapa, foi aplicado um questionário com o objetivo de observar e relacionar o conhecimento dos (as) estudantes acerca da temática. As perguntas foram as seguintes:

1. O que você sabe sobre os povos indígenas?
2. Você conhece os povos indígenas que se localizam na Região Metropolitana de Fortaleza?
3. Você tem algum familiar ou conhecido indígena?
4. O que você sabe sobre as manifestações artísticas dos povos indígenas?

Após a análise das respostas, constatamos que dos 64 (sessenta e quatro) estudantes que responderam ao questionário, predominou o co-

nhecimento estereotipado sobre o que sabiam dos povos indígenas; nenhum estudante reconheceu a existência das etnias indígenas localizadas na Região Metropolitana de Fortaleza; apenas 3 (três) responderam que tinham familiares ou conhecidos indígenas; e poucos responderam sobre as manifestações artísticas desses povos.

Diante das respostas do questionário, na segunda etapa do projeto os (as) estudantes foram instigados (as) a investigar onde estavam as etnias e os territórios indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza, bem como a coletar dados através de pesquisas que foram realizadas na “Sala de Inovação”, espaço físico que conta com a parceria com a *Google for Education* (Figura 3), bem como na própria sala de aula (Figura 4). Após o levantamento bibliográfico e a apreciação dos resultados das pesquisas, os (as) estudantes assimilaram as etnias e as suas localizações, especialmente dos povos Jenipapo-Kanindé, Pitaguary, Tapeba e Anacé.

Figuras 3 e 4 – Pesquisa e elaboração dos cartazes para a Feira de Ciências.



Fonte: Autores, outubro de 2022.

A terceira etapa propôs que estudassem sobre a história, a cultura, a relação com a natureza e o processo de demarcação de terras, dentre outros aspectos que favoreceram a produção de um “mapa temático” dos povos pesquisados e elaboração de cartazes (Figura 5).

Após identificarem e mapearem as etnias indígenas, na quarta etapa do projeto, os (as) estudantes foram convidados (as) a colaborarem com a tematização da sala de aula, construindo uma atmosfera que resgatasse, de algum modo, os elementos da natureza e alguns artefatos tradicionalmente conhecidos da cultura indígena. Também, nesta etapa, produziram os cartazes sobre os povos indígenas mencionados, bem como de outras etnias, reivindicações e atualidades sobre os povos indígenas brasileiros.

Figura 5 - Mapa temático dos Povos Indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza



Fonte: Autores, outubro de 2022.

Após 03 (três) semanas de trabalho, dialogando e refletindo sobre os povos originários do Brasil, em especial, do Ceará e da Região Metropolitana de Fortaleza, percebemos a relevância dessa temática para as turmas dos 7º anos do Ensino Fundamental II, que, segundo questionário prévio, apresentavam uma visão distorcida desses povos e até desconheciam a presença de etnias indígenas em áreas próximas às suas residências.

Verificamos, também, que após o período pandêmico, os (as) estudantes não tinham o hábito de construir cartazes, trabalhar com cola-

gens, pesquisar pontos importantes em textos e trabalhar em equipe. Os momentos de produção foram essenciais para o resgate dessas iniciativas escolares e para colaborar na desconstrução de estigmas acerca dos povos indígenas, o que acabava por reproduzir preconceitos e racismo.

GEO-grafias musicais

A atividade de interação “GEO-grafias musicais” teve como foco a Lei n.º 11.645/2008, objetivando exercitar a disciplinaridade, com os conteúdos curriculares trabalhados pela disciplina de Geografia, e a interdisciplinaridade, sobretudo com os diálogos promovidos entre diferentes áreas do conhecimento. Ademais, contribuir com a aprendizagem significativa dos (as) estudantes da Educação Básica, a partir de um ensino de Geografia contextualizado às suas realidades socioespaciais.

A atividade foi desenvolvida com 03 (três) turmas do 7º ano, contabilizando 79 (setenta e nove) estudantes da Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza. Assim, para início das atividades selecionamos a música “Olhos coloridos”, escrita pelo instrumentista, cantor e compositor brasileiro Macau e interpretada pela cantora, compositora e instrumentista brasileira Sandra de Sá. Com a finalidade, a partir da linguagem musical, os (as) estudantes compreenderem as temáticas relacionadas com racismo, preconceito, discriminação, desigualdade social e *bullying*. A seleção dessa canção, se deu, sobretudo, em razão do autor da música (Macau) ter a produzido após episódio de racismo sofrido por ele. Logo, a composição guarda consigo a relevância de ser tida como um dos símbolos de luta contra o racismo.

No que se refere às etapas da interação, aconteceu no primeiro momento a exposição das informações gerais da música aliado à sua importância na cultura brasileira e a apresentação do autor e intérprete da

música. Em seguida, a exposição da mesma para os (as) estudantes junto a letra da canção. Após isso, a apresentação de um vídeo da entrevista de Macau, na qual o artista relata que música é fruto de uma experiência pela qual muitos negros e negras brasileiros (as) ainda sofrem: o racismo, que ele mesmo sofreu.

Desse modo, ocorreu uma roda de conversa, levando em consideração a música e a entrevista de Macau, interligando às temáticas racismo, preconceito, discriminação, desigualdade social, *bullying* e o contexto socioespacial dos (as) estudantes, relacionando às suas próprias realidades cotidianas. E, para fomentar ainda mais a discussão, foram mostradas a partir de *slides* notícias sobre racismo e injúria racial no Brasil. Por fim, os (as) estudantes realizaram uma atividade que se constituía de apenas uma pergunta, sendo: “Com base no que foi discutido em sala de aula, expresse com suas palavras que novos conhecimentos o projeto lhe proporcionou”.

Houve uma diversidade de respostas, entre elas, é possível destacar as seguintes:

“Hoje eu tive a certeza que o preconceito é uma coisa que pras pessoas que faz ele é uma coisa normal mais pra pessoas que sofre ele é uma coisa que não só machuca mais também abaixa a autoestima dessa pessoa. Hoje eu aprendi nessa aula que na verdade os negros era pra ter a mesma liberdade que os brancos mais que pena que é assim. Essa musica mexeu muito com migo por que o Macau sofreu uma coisa que era pra ter acabado faz tempo mais infelizmente as coisas desse mundo não er do jeito que a gente quer. Aprendi coisas incríveis nessa aula de hj”.

“Proporcionou que precisamos lutar contra o racismo, pois isso afetar o Brasil! Todos nós precisamos respeitamos toda a população não importa o que somos! Podemos ser do que jeito quer! E racismo é errado! E eu

aprendi também que o racismo é bem comum no Brasil. E isso é muito ruim, eu espero que isso mude!”

Com isso, as respostas dos (as) discentes mostraram a importância que a abordagem dessas temáticas possui, tendo em vista que muitos ainda não tinham refletido sobre as questões levantadas. Somando a isso, foi possível perceber através de relatos dos (as) estudantes vários episódios de racismo, preconceito e discriminação semelhantes ao que ocorreu com o artista Macau, além da percepção do racismo estrutural em nosso país. Porém, os (as) estudantes ainda não compreendiam um dos principais problemas do Brasil, a desigualdade social. Foram visíveis as concepções de desigualdade social criadas e aprimoradas por eles (as). Além disso, as noções do quanto as desigualdades de oportunidades para pessoas negras, mulheres e LGBTQIA+ se diferem em relação a outros perfis da população brasileira.

Personalidades negras e indígenas

A Geografia é uma ciência que permeia e dialoga em várias dimensões sociais, políticas e econômicas. Quando se refere à Lei n.º 11.645/2008, é necessário e devemos buscar meios de inserir essas discussões continuamente, durante o processo de ensino e aprendizagem, abrindo possibilidades para a discussão e a valorização da história e cultura negra e indígena na Educação. Dessa forma, é necessário um trabalho que leve nossos (as) estudantes a ter um olhar crítico e reflexivo sobre o meio em que estão inseridos, construindo saberes e levando-os (as) ao processo emancipatório.

Portanto, ao pensarmos na construção desta atividade, com intuito de que os (as) estudantes participassem de forma ativa e reflexiva, despertando em si a “curiosidade” do aprender e, assim, percebessem

os significados de suas aprendizagens. Contudo, o tema central da atividade interacionista foi acerca da “Representatividade e Protagonismo Negro e Indígena”, onde foi trabalhado com os (as) estudantes dos 7º anos da Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza.

A história negra e indígena é silenciada nos livros didáticos, na Educação e, por muitas vezes, é vista de forma distorcida ou com pouca ênfase, colocando o eurocentrismo em primeira instância. Com isso, o percurso da atividade seguiu-se em 03 (três) fases: acolhida dos (as) estudantes; pesquisa e produção dos cartazes; e a apresentação dos seminários.

No primeiro momento fizemos a acolhida dos (as) estudantes, dialogando sobre como a população negra e indígena foi representada ao longo dos anos nas novelas, na mídia, literatura e no meio político, com isso refletindo como as imagens passadas sobre a população negra e indígena interferiram no imaginário da sociedade, visto que há a necessidade de romper com estereótipos e preconceitos criados no imaginário social, e a normatização da desigualdade racial a qual é fruto do Racismo Estrutural. É, nesse sentido, que Guimarães *et al* (2021, p.31) comenta que,

O racismo permeia todas as esferas e escalas da vida social interferindo nas distintas formas de interpretação/representação de mundo. Ele é um dispositivo de poder/violência plástico de longa duração que se atualiza aos novos contextos e expressa as condições hierárquicas do local ao global.

Após a acolhida dos (as) estudantes, apresentamos algumas personalidades, compostas por homens e mulheres negras e indígenas que deixaram um legado na ciência, música, literatura e nas militâncias políticas e sociais.

Posteriormente, os (as) estudantes foram separados em grupos, onde cada equipe ficou responsável em pesquisar sobre a história, a representatividade e o legado das personalidades a qual o grupo foi direcionado e, em seguida, produziram os cartazes de suas personalidades, com intuito de que compartilhassem o resultado das suas pesquisas com os (as) colegas, professora e os bolsistas de extensão, dessa forma despertando a “curiosidade” pela descoberta (Figuras 6 e 7). Sobre a pesquisa, Pedro Demo (2005, p.82) menciona que “entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado”.

Por fim, concluímos com os relatos das reflexões extraídas dos (as) estudantes sobre suas percepções acerca da temática abordada, com a apresentação de suas personalidades onde tiveram a oportunidade de conhecer as personalidades pesquisadas pelos outros grupos, através dos relatos das equipes sobre a vida, as obras, o legado e a importância da representatividade dessas pessoas.

Durante a execução da atividade os (as) estudantes tiveram autonomia na sua forma de expressão, nos relatos e produção. Para além das personalidades, produziram também cartazes com frases de conscientização, além de uma breve peça teatral criada e apresentada por uma das equipes. Com o material (cartazes) produzidos será construído um mural, em que outros (as) estudantes passarão a ter acesso à produção.

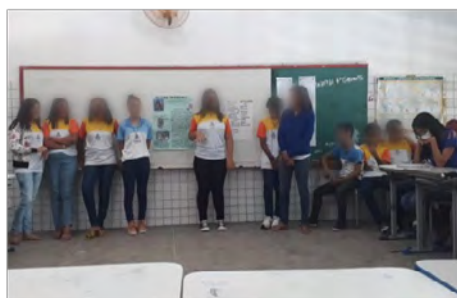
A Figura 6 apresenta o momento em que os (as) estudantes se reuniram para fazer a pesquisa. Ao lado, a Figura 7 mostra o momento em que os (as) discentes compartilharam os resultados das suas pesquisas.

Figura 6 - Execução da Pesquisa



Fonte: Autores, 2022.

Fonte 7 - Apresentação dos Seminários.



Fonte: Autores, 2022.

Ao final das apresentações, por meio das falas e expressões dos (as) estudantes, percebemos os horizontes que abriram sobre o tema, a desconstrução de estereótipos além da consciência formada, promovendo valorização de suas identidades. Além disso, podemos ver o papel da Geografia nesse processo, colaborando para a consciência crítica e a construção da cidadania.

Considerações finais

As vivências apresentadas no artigo contextualizam a contribuição à aprendizagem significativa dos (as) estudantes na Educação Básica, a partir do projeto de extensão, que possibilitou uma maior proximidade da própria escola às problemáticas apresentadas no contexto socioespacial, mas, também, a construção permanente de um espaço de diálogo entre a comunidade escolar e a UECE.

Para os (as) graduandos (as), uma formação plena que considere os elementos técnicos, teóricos e os aspectos relevantes à construção societária no (a) profissional graduado (a) na UECE, especialmente no curso de Licenciatura em Geografia, ao passo que se constrói conhecimentos

científicos alinhados às demandas da escola e, com isso, também na formação docente, nas práticas e na *práxis* social.

Já aos (às) professores (as) da Educação Básica e à gestão escolar, um maior estímulo e condições à efetivação da Lei n.º 11.645/2008, com a criação, por exemplo, de *portfólios* com recursos didáticos, contribuindo ao ensino, à pesquisa e à extensão, todos de modo contínuo e permanente.

Isso nos convoca a refletir sobre a relevância das ações extensio- nistas, tendo em vista os conhecimentos e a construção científica que é ampliada, alcançando espaços para além da universidade, tornando-a, efetivamente, universal, plural e democrática.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CRUZ, Nilza Joaquina Santiago da. **Geografizada: empoderamento na construção do conhecimento na educação básica**. Geografias negras e estratégias pedagógicas. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FACUNDO, Matheus. Fortaleza tem a Região Metropolitana mais populosa do Nordeste, diz IBGE. **O Povo**, ago. 29, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Editora Cortez, 2016. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio docência. Coleção: docência em formação (Série saberes pedagógicos). 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GUIMARÃES, Geny *et al.* **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2021.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso** – para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

VASCONCELOS, Tereza Sandra Loiola. **Tensões territoriais e territórios tensionados pelo agronegócio**. Fortaleza-CE: EdUECE, 2016.

PROJETO DE EXTENSÃO OVACE EM LACTENTES: PRIMEIROS SOCORROS PARA MÃES, UMA CONTRIBUIÇÃO COM A COMUNIDADE

Ana Paula do Vale Marques (UECE)¹

Victor Macêdo Paes (UECE)²

Introdução

O objetivo desse projeto é fornecer capacitações teórico-práticas ao público leigo, especialmente as mães ou responsáveis por lactentes, sobre a conduta adequada a ser seguida em situações de obstrução de vias aéreas por corpo estranho (OVACE) em crianças, seguindo os protocolos da *American Heart Association* (AHA). O presente projeto é uma iniciativa dos estudantes do Curso de Medicina que integram a Liga do Trauma e Medicina Intensiva da Universidade Estadual do Ceará.

A princípio, no Brasil, a asfixia é classificada como um acidente de causa extrema e uma das principais causas de morbimortalidade entre crianças menores de três anos de idade. Nessa fase da vida, as crianças estão mais expostas a risco, pois estão em um processo de maturação das vias aéreas e do processo de mastigação e deglutição, e alguns alimentos, como feijão, milho e amendoim, são grãos com maior prevalência de levar à asfixia. Porém, outro fator de risco importante está relacionado com a fase em que as crianças colocam objetos na boca, aumentando o

1 Graduanda do curso de Medicina. Universidade Estadual do Ceará - UECE. paula.vale@aluno.uece.br

2 Doutor. Professor. Universidade Estadual do Ceará - UECE. macedo.paes@uece.br

risco de obstrução completa das vias aéreas causada por corpo estranho, capaz de se alojar na laringe (SANTOS, 2020). Nesse sentido, existem muitos casos que resultam em óbitos que poderiam ser evitados caso a nossa população possuísse a cultura de dominar a habilidade de execução de condutas em Primeiros Socorros. O projeto encontra-se em andamento, e já contou com a realização de capacitações internas para os ligantes envolvidos no projeto, bem como intervenções práticas na Unidade Básica de Saúde do município de Aquiraz, além de uma previsão de atuação em outros postos de saúde de Fortaleza. Além disso, uma página no *Instagram* foi criada com a finalidade de levar informação sobre o tema no formato *online*. Esse projeto tem o fito de realizar ações de Educação em Saúde direcionadas a um público-alvo que não tenha tido um contato prévio com as noções de primeiros socorros em situações de OVACE em lactantes, e já proporcionou diversos momentos de aprendizado e experiência prática para os ligantes envolvidos.

Metodologia

As atividades desse projeto foram realizadas na Unidade de Saúde da Família Chácara da Prainha, Aquiraz-CE (Figura 1), e aguardam para serem realizadas no Posto De Saúde Dom Aloísio Lorscheider, bairro Itaperi, Fortaleza e na Universidade Estadual do Ceará, bem como locais estratégicos, os quais representem demanda para a realização, como creches e escolas de ensino infantil.

Figura 1 - Registro de atividade na Unidade de Saúde da Família Chácara da Prainha, Aquiraz-CE



Fonte: autoral

Como recursos audiovisuais, até o momento, foram usados banners expositivos e projeções de slides por meio de projetor multimídia a fim de abordar o conteúdo teórico preconizado pela American Heart Association (AHA) para capacitação interna dos ligantes. Ademais, no âmbito prático, serão feitas ainda simulações práticas de situações de urgência entre os próprios alunos ou com o auxílio de manequins pediátricos de treinamento, com ênfase na prática da Desobstrução de Vias Aéreas.

As atividades que estão sendo desenvolvidas durante a vigência do prazo estabelecido para o projeto são distribuídas entre os membros da Liga do Trauma e Medicina Intensiva-UECE, os quais realizam reuniões quinzenais para a discussão e avaliação das atividades já executadas e as que serão realizadas posteriormente.

Conforme organizado, espera-se, em cada atividade, um grupo de 15 a 20 participantes, que poderão ser convidados estrategicamente em datas que coincidam com dias de Pré-Natal ou Puericultura das Unidades Básicas de Saúde, podendo participar em blitz educativas que os membros da Liga do Trauma venham a promover nos locais de atuação.

Nesta, o número de participantes poderá ser superior a 30, a depender da demanda.

Além disso, as intervenções também são feitas via redes sociais, em especial por meio de uma página criada no aplicativo *Instagram* (Figuras 2 e 3), visto que o público adolescente e adulto, nessa ferramenta interativa, é alto e múltiplo.

Figura 2 - Redes sociais do projeto



Fonte: autoral

Figura 3 - Divulgação de informação via redes sociais



Fonte: autoral

O uso das redes sociais possibilita explorar o projeto com inúmeros recursos os quais o instrumento de comunicação possui, na qual permite passar informação de qualidade e com segurança sobre primeiros socorros de maneira ampla e democrática. Para que isso seja possível, é necessário lançar mão de algumas habilidades com programas de edição de vídeo e imagens, Site Canva e PowerPoint, respectivamente. Desse modo, serão ainda elaborados mapas mentais, conceituais e flashcards com intuito de estimular aprendizagem do público e a elaboração estratégica de quizzes para avaliação da aprendizagem a curto, médio e longo prazo dos participantes, com perguntas periódicas dos temas trabalhados e com postagens de revisão dos temas.

A partir das intervenções realizadas, serão colhidas informações essenciais ao aperfeiçoamento de futuros projetos de extensão bem como ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos temas propostos.

Discussão

Os primeiros socorros são um conjunto de condutas que devem ser adotadas em cenário de emergência que busca reverter a iminência de morte que as vítimas apresentam. Com isso, antes de um atendimento especializado, o socorro inicial quando iniciado por qualquer pessoa com uma técnica mínima no tempo e momento adequado podem ter repercussões bastante positivas na sobrevivência de quem recebe esse recurso (PERREIRA, *et al.* 2018).

Segundo dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil (DATASUS), a principal causa de mortes por acidentes em crianças menores de um ano é a asfixia (XAVIER, *et al.* 2013). Essas estatísticas são confirmadas no Brasil ao observar que no ano de 2015, foram constatados 2.358 óbitos de crianças por aspiração de corpo estranho, acidentes de trânsito, afogamentos e homicídios, sendo que a aspiração de corpos estranhos ocupou a 10ª posição em causas de óbito (FRANÇA, *et al.* 2017).

Em média, dois terços de todos os acidentes com crianças ocorrem dentro de casa, e a maioria poderia ter sido evitada. É oportuno salientar que não é de se surpreender que a maior parte dos acidentes ocorra no domicílio, haja vista o grande período que as crianças pequenas permanecem nele ou em seus limites. Isso exige que os responsáveis pelas crianças tenham conhecimento dos riscos do ambiente, tomando medidas para evitá-los, pois, ao mesmo tempo que o domicílio pode propiciar a ocorrência desses agravos, ele pode funcionar também como um meio facilitador para ações preventivas e educativas, neutralizando a existência de tal risco, (WONG, *et al.* 2005; DEL CIAMPO, *et al.* 1996). Essas medidas de educação domiciliar, como forma de prevenir casos de obstrução em crianças, podem ser facilmente adquiridas quando a co-

munidade tem acesso às intervenções como a proposta pelo projeto, uma vez que são de fácil compreensão e esclarecem as dúvidas pertinentes.

Os acidentes domiciliares estão entre os mais frequentes entre os atendimentos de emergência na população infanto juvenil, sendo que esses acidentes são responsáveis pela grande demanda dos atendimentos às crianças, aos adolescentes e jovens nos serviços de urgência e emergência. E entre os mais frequentes está incluída a introdução de corpo estranho em orifícios naturais (GASPAR, et al. 2012; YETIM, et al. 2012).

No Brasil, a asfixia é classificada como um acidente de causa extrema e uma das principais causas de morbimortalidade entre crianças menores de três anos de idade. Nessa fase da vida, as crianças estão mais expostas a risco, pois estão em um processo de maturação das vias aéreas e do processo de mastigação e deglutição, e alguns alimentos, como feijão, milho e amendoim, são grãos com maior prevalência de levar à asfixia. Porém, outro fator de risco importante está relacionado com a fase em que as crianças colocam objetos na boca, aumentando o risco de obstrução completa das vias aéreas causada por corpo estranho, capaz de se alojar na laringe (SANTOS, 2020). Nesse sentido, existem muitos casos que resultam em óbitos que poderiam ser evitados caso a nossa população possuísse a cultura de dominar a habilidade de execução de condutas em Primeiros Socorros.

Definem-se como primeiros socorros as condutas iniciais que tem como objetivo ajudar pessoas que estejam em sofrimento, machucadas ou risco de morte e que qualquer pessoa, mesmo que não seja profissional de saúde, possa realizar (LIMA, 2018).

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança, gerida pelo Ministério da Saúde, 2018, reforçou que seu objetivo é promover e

proteger a saúde da criança, buscando diminuir a mortalidade infantil e incluindo ações estratégicas do eixo de atenção integral à criança para prevenção de acidentes na infância. As ações de prevenção para adoção de atitudes que promovam a segurança das crianças devem levar em consideração os fatores de risco e a vulnerabilidade e o estágio de desenvolvimento de cada criança. Essas ações devem ser observadas na elaboração dos planos, dos programas, dos projetos e das ações de saúde voltadas para a criança.

Considerando o papel educador do profissional no ambiente primário de saúde exerce sobre a comunidade assistida, estudos recomendam que utilizem a educação em saúde em gestantes e em cuidadores/responsáveis com vistas à aquisição de habilidades e conhecimentos que lhes permitam estar preparados para os aspectos preventivos da aspiração de corpo estranho (AHA, 2020). A Obstrução das Vias Aéreas por Corpos Estranhos (OVACE), é provocada quando de maneira inadvertida objetos são ingeridos e ficam presos na via área anatômica da respiração, como traqueia e faringe, gerando obstrução e conseqüente impedimento fluxo de ar. Essa situação, para a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), 2017, é indicada pela tosse seguida pelo engasgo e que já exigem uma conduta de reversão imediata, tendo em vista que esses sinais podem evoluir para uma situação de asfixia, causando hipóxia e danos em estruturas nobres, dentre eles o Sistema Nervoso, de modo irreversível (ROMERO, *et al.* 2016).

O grupo infantil é o mais vulnerável aos desastres e acidentes no estrato populacional. Quanto mais jovem e imatura for a criança, menor sua percepção de risco e maior sua vulnerabilidade e dependência de terceiros em termos de segurança contra acidentes e desastres. A vulnerabilidade da criança aos acidentes é variável em função do nível de coordenação de seu sistema nervoso, aptidão motora, senso de percep-

ção de risco e da instintiva proteção a ela dispensada pela mãe e demais familiares (BRASIL, 2002).

Desse modo, a atenção primária à saúde (APS) é considerada o ponto de comunicação da rede de atenção à saúde (RAS) e possui a função de coordenar o cuidado e estabelecer o nível de atenção que possibilita solucionar as demandas mais comuns da sociedade por meio dos serviços de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação, permeados por atributos relacionados à comunicação, responsabilidade e resolutividade, com um sistema organizado e preparado para o atendimento integral da população, segundo a Organização Panamericana de Saúde (OPAS), 2014.

Nesse sentido, a adoção desse comportamento pode mudar o desfecho de um quadro de emergência pediátrica, visto que muitas situações de obstrução por corpos estranhos podem culminar em condição ainda mais delicada para a criança/ lactente, conhecida como Parada Cardiorrespiratória (PCR). Embora a causa de PCR em crianças seja diferente quando comparado ao de pessoa adulta, o grau de mortalidade é muito elevado e pode ser prevenido com a adoção de medidas adequadas na observação inicial de uma situação de OVACE.

Portanto, como o Curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará se propõe a formar médicos mais humanizados, engajados em trazer solução aos anseios da população e mantenedores de uma visão mais integral da saúde da população, espera-se que o médico oriundo da UECE seja guiado pelo modelo da medicina centrada no paciente, se desfazendo da visão da medicina centrada apenas na doença. Desse modo, esse projeto visa estabelecer uma ponte entre a proposta de intervenção social enquanto acadêmico e sua atuação profissional futura, permitindo um maior desenvolvimento do lado social na graduação. Espera-se que esse contato com a comunidade, na Atenção Primária

e abordagem do assunto, fomenta o interesse dos acadêmicos no que tange ao desenvolvimento de pesquisas na área. A obtenção de dados, com a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da UECE, pode gerar trabalhos que venham a ser publicados em eventos científicos. Isso mostra a relação existente entre o processo de ensino-aprendizagem e a elaboração de projetos de pesquisa e sua execução.

Considerações finais

Em relação a população atendida, notamos, na primeira intervenção realizada, um impacto positivo, de modo que a comunidade atendida pode sair da Unidade de Saúde com um maior esclarecimento sobre os primeiros socorros em situações de OVACE em lactentes. Além disso, em relação às intervenções nas redes sociais, ainda não obtivemos um retorno significativo da população leiga, apenas dos acadêmicos da área que mostraram interesse pelo assunto. No entanto, a partir desse primeiro resultado, novas metas devem ser tratadas a fim de alcançar o público-alvo almejado.

No que se refere à formação discente, é destacado a experiência singular ao entrar em contato com a comunidade, haja vista que foi o primeiro contato estudantil dentro da Unidade Básica de Saúde dos ligantes envolvidos no projeto. Outrossim, a partir desse primeiro contato que levou instruções fundamentais para as mães sobre acidentes envolvendo obstrução das vias aéreas em crianças, os acadêmicos responsáveis pela intervenção puderam conhecer na prática a importância da atenção primária para a comunidade, uma vez que muitas famílias dependem dela para ter acesso à saúde. Nesse sentido, a partir dos relatos dos estudantes envolvidos, foi possível perceber a preocupação em desenvolver e levar o melhor atendimento possível para a saúde básica brasileira.

Por fim, também foi possível perceber o fortalecimento do vínculo entre a Universidade e a comunidade, pois, com a realização da intervenção na Unidade Básica de Saúde e a divulgação do projeto de forma online, uma maior quantidade de pessoas pôde perceber a acessibilidade e a disponibilidade da Universidade Estadual do Ceará e suas diferentes formas de contribuir com a sociedade.

Referências

AMERICAN HEART ASSOCIATION et al. Destaques das diretrizes da American Heart Association 2020 para RCP e ACE. **Guidelines CPR E ECC**, 2020.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Redução das vulnerabilidades aos desastres e acidentes na infância. Secretaria Nacional de Defesa Civil. 2a ed. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2002.

DEL CIAMPO, Luiz Antonio; RICCO, Rubens Garcia. Acidentes na infância. **Pediatria (São Paulo)**, p. 193-7, 1996.

FRANÇA, Elisabeth Barboza et al. Leading causes of child mortality in Brazil, in 1990 and 2015: estimates from the Global Burden of Disease study. **Revista brasileira de Epidemiologia**, v. 20, p. 46-60, 2017.

GASPAR, Vera Lúcia Venâncio et al. Características de crianças e adolescentes hospitalizados em decorrência de causas externas. **Rev Med Minas Gerais**, v. 22, n. 3, p. 287-95, 2012.

LIMA, Fabíola Zanaga de et al. EDUCAÇÃO EM SAÚDE: Multiplicando Informações em Suporte Básico de Vida. **Instituto Federal de Santa Catarina**. Joinville; SC, 2018.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. Estrategia para el acceso universal a la salud y la cobertura universal de salud. **53 Con-**

sejo Directivo 66ª Sesión del Comité Regional de la OMS para las Américas, v. 14, 2014.

PEREIRA, Agnete Troelsen et al. PROJETO DE EXTENSÃO “SAMU NASESCOLAS” – UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA REDUÇÃO DOS TROTOS EM SENHOR DO BONFIM, BAHIA. Cidadania em Ação: **Revista de Extensão e Cultura**, v. 2, n. 1, p. 145-156, 2018.

ROMERO, Helena Serpa Passos; REZENDE, Edna Maria; MARTINS, Eunice Francisca. MORTALIDADE POR CAUSAS EXTERNAS EM CRIANÇAS DE UM A NOVE ANOS. **Reme : Rev. Min. Enferm.**, Belo Horizonte , v. 20, e958, 2016

SANTOS, Victória Larissa dos; PAES, Luciana Braz de Oliveira. Avaliação do conhecimento materno sobre manobra de heimlich: construção de cartilha educativa. **CuidArte, Enferm**, p. 219-225, 2020.

WONG, D. L. Elementos essenciais à intervenção efetiva. **Enferm Ped.** 2005.

XAVIER-GOMES, Ludmila Mourão et al. Descrição dos acidentes domésticos ocorridos na infância. **O mundo da saúde**, v. 37, n. 4, p. 394-400, 2013.

YETIM, T. D. et al. Foreign body aspiration in children; analysis of 42 cases. **J Pulmon Resp Med**, v. 2, n. 3, p. 121-5, 2012.

O CURRÍCULO E A EXTENSÃO INTEGRADOS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO - UEA

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura (UEA)¹

Lucinete Gadelha da Costa(UEA)²

Introdução

O presente texto trata de um relato de experiência de um processo de curricularização da extensão presente no currículo do curso de Pedagogia do Campo ofertado pela Escola Normal Superior/Universidade do Estado do Amazonas- UEA que vem se construindo a partir do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) e traz à tona o desafio de uma construção curricular contextualizada no processo formativo com a Educação do Campo, das águas e das florestas iniciado em 2019 nos municípios de Maués e Carauri e sua contribuição na formação de professores em contextos por entre rios e florestas no estado do Amazonas.

As experiências da Universidade do Estado do Amazonas-UEA com a Educação do Campo iniciaram no período de 2004 a 2008 através de um projeto na perspectiva da Educação do Campo intitulado Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma

1 Doutora em Educação, coordenadora do curso de Pedagogia do Campo/Maués- AM, professora ajunta da Universidade do Estado do Amazonas - edeluza@uea.edu.br

2 Doutora em Educação, coordenadora do curso de Pedagogia do Campo/Carauri - AM, professora ajunta da Universidade do Estado do Amazonas - edeluza@uea.edu.br

Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, o Convênio UEA/INCRA/PRONERA (2003), firmado entre UEA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) com o objetivo de formar 200 agricultores ou filhos destes, moradores em áreas de assentamento, demanda emanada das reivindicações dos Movimentos Sociais do Estado do Amazonas e Roraima (COSTA, 2012).

Neste processo foi se constituindo a trajetória de pesquisas na UEA, através da Escola Normal Superior que vem se construindo a partir do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) com foco na formação de professores numa linha voltada a Educação do Campo.

O currículo e a formação de professores no curso de Pedagogia do Campo

Operando com a ideia de currículo como encunicação da cultura, encontramos em Arroyo (2014) importante destaque quando ao pensar uma reorientação curricular, que para ele significa incorporar novas interrogações, outras vozes, vozes dos sujeitos invisibilizados no próprio território de vida, denota um rompimento com a lógica de colonização opressora.

Em concordância com Moura e Faria (2021, p. 171), em discussão sobre currículo e formação de professores, é neste processo de novas interrogações que há uma constante luta por rompimentos em ações em torno de suas construções curriculares, possibilitando mudanças nas relações sociais.

Os estudos sobre políticas curriculares têm mostrado os professores em muitos, como aqueles que executam

as normas estabelecidas tanto pelo contexto do macro, quanto pelo contexto do micro, mesmo o primeiro estando estreitamente imerso neste último. Ainda que favoreça ou não a implementação das políticas curriculares, os movimentos e as (des)construções estão sujeitos a tais políticas, portanto, existe uma tentativa de rompimento com uma verticalização ao se imbricarem os diferentes contextos.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo, em destaque neste capítulo, nasce frente as demandas do estado do Amazonas, originadas nas experiências formativas da UEA no encontro com as reivindicações de comunidades nelas existentes, abrindo caminhos para outras experiências como o curso realizado em articulação com a prefeitura de Maués, Universidade do Estado do Amazonas – UEA e o curso realizado em Carauari em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Quanto a sua elaboração, o curso é o resultado do trabalho coletivo direcionado e elaborado pela comissão composta pela portaria 1490/2015 – GR/UEA que alicerçada numa perspectiva teórico/ prático que permeou o processo dialógico em diferentes instâncias em que destacamos o Colegiado do Curso de Pedagogia da ENS, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) com foco na formação de professores numa linha voltada a Educação do Campo e o Comitê Estadual da Educação do Campo do Amazonas.

O curso nasce, portanto, embasado em uma perspectiva de refletir sobre diferentes contextos do campo, que para nossa região consiste por territórios por entre rios e florestas.

Na dimensão Epistêmica do curso, a formação de professores na Educação do Campo fundamenta-se na Pedagogia da Alternância num

movimento de reflexão-ação-reflexão sobre a realidade dos sujeitos que vivem no contexto rural, em especial no cotidiano escolar e seus movimentos de apropriação e construção da realidade com os quais a ação do pedagogo vai se realizar.

A Dimensão Curricular volta-se à produção curricular necessária ao alcance das finalidades dos conteúdos curriculares, dos processos de construção de conhecimentos, no desenvolvimento teórico/metodológico geradores de experiências pedagógicas que dão unidade a matriz curricular.

Assim, a proposta em sua dimensão política aponta preocupações na formação do professor com a realidade do contexto ribeirinho amazônico, em razão das relações históricas de desatenção no acesso aos direitos, bem como com a formação dos sujeitos com os quais irá trabalhar, crianças, jovens e adultos moradores de comunidades com lógicas e significações culturais diferentes da lógica urbanocêntrica, mais especificamente em comunidades ribeirinhas, através dos processos educativos desenvolvidos nas escolas.

Esse contexto e especificidade orientou os encaminhamentos e os recortes epistêmico, curricular e político no desenvolvimento da proposta curricular, articulados pelos princípios da Pedagogia do Campo. A forma como estão distribuídas as disciplinas levam em consideração a necessidade de articulação entre as áreas do conhecimento e apresenta a pesquisa como eixo articulador entre as áreas.

O ato pedagógico proposto, pretende que a formação esteja articulada ao compromisso frente ao contexto amazônico em que os sujeitos envolvidos no processo de formação estudantes, professores e comunidade desenvolvam sua capacidade reflexiva possibilitando uma leitura crítica da realidade no campo educacional.

Dessa forma, salientamos aspectos importantes a serem considerados neste caminho, entendendo que a identidade do curso não se constitui em algo fixo, mas processual, possibilitando aos sujeitos envolvidos as significações e reflexão/ação concretas na formação de professores e como desdobramento a possibilidade de construção curricular com relação direta com a educação básica no contexto amazônico.

Conforme o Projeto Político- Pedagógico do Curso, os sujeitos que moram nos diversos contextos rurais da Amazônia são penalizados pela ausência das políticas públicas no atendimento de suas necessidades básicas. Podemos evidenciar essa lógica no ritmo de vida dessas pessoas em que a distância torna-se um fator de destaque neste espaço geográfico, pois é a partir dessa lógica que se estabelece maior ou menor relação entre escola e comunidade, com o acesso à educação e com o acesso ao atendimento médico entre outras situações na ligação com outros grupos comunitários.

Nesse sentido, é em meio a tais variantes que resulta a preocupação com a questão educacional e o direcionamento de um olhar mais crítico com relação a formação de professores nos diversos e diferentes contextos rurais no estado do Amazonas, na tentativa de construir um caminho em que as populações locais pudessem participar e viver um processo educativo em consonância com às singularidades locais na Amazônia que leva para um movimento que vai além da escola.

O campo da escola pública na Amazônia pode ser caracterizado pelos povos das águas e florestas e aponta para o trabalho com elementos teóricos e práticos que ajudem esses sujeitos a refletirem acerca da sua realidade e das contradições engendradas pelo capital, no intuito da busca de um projeto de sociedade em que eles próprios construam a sua autonomia de pensar e de agir. E nesta lógica, diante de inúmeros desafios visualizados é que vamos tecendo a proposta do curso de Peda-

gogia do Campo com a formação dos educadores nos dois municípios mencionados.

A formação mediada por atividades integradas com a extensão

Diante das especificidades do contexto da demanda e de acordo com a proposta pedagógica, o curso tem como objetivo:

Promover uma formação teórico-prática respaldada nos princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo aos futuros pedagogos que irão atuar na docência da educação básica na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e em processos de gestão em espaços escolares e não escolares no contexto do campo. (PPC- Curso de Pedagogia do Campo, Caruaru, 2019, p.47).

A partir deste objetivo, a proposta foi pensada em 04 eixos que se articulam nos 04 anos de formação. Cada eixo tem a duração de um ano e é composto por 02 temas geradores que é trabalhado a cada semestre num sentido de atender, a partir de suas disciplinas e atividades de pesquisa, o objetivo do eixo a que faz parte.

Ao final de cada etapa ou semestre tem-se um Seminário Integrador que permite ao estudante socializar o conhecimento construído em cada etapa (com o seu tema gerador) durante as disciplinas e que compõe de forma processual a perspectiva de pesquisa no decorrer do curso, conforme demonstra o quadro síntese da matriz curricular que passamos a demonstrar abaixo:

QUADRO SÍNTESE DA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO

1 ANO LETIVO - EIXO 1: TRABALHO, CULTURAS E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA

Caracterização: Apresenta os fundamentos da educação com ênfase na Educação do Campo das Águas e da Floresta, trazendo o trabalho como base das relações sociais, a fim de possibilitar ao estudante a produção de conhecimentos, por meio da pesquisa.

Objetivo Geral: Compreender-se enquanto sujeito do campo, das Águas e da Floresta, a partir das relações de trabalho.

1º SEMESTRE

TEMA GERADOR: O trabalho como princípio na construção das diferentes culturas do/ no do Campo, das Águas e da Floresta.

Objetivo Específico1: compreender o trabalho como princípio na construção das diferentes culturas e ecossistemas do/no do Campo, das Águas e da Floresta.

Componentes Curriculares

Ciência, Pesquisa na Formação de Educadores

Filosofia da Educação

Sociologia da Educação

História da Educação

Métodos e Técnicas na Produção de Conhecimentos

Educação e Ambiente

Seminário Integrador 1: O trabalho como princípio na construção das diferentes culturas do/no do Campo, das Águas e da Floresta.

2º SEMESTRE

TEMA GERADOR: O direito à Educação no/do Campo, das Águas e da Floresta.

Objetivo: Identificar na trajetória da Educação no Campo, das Águas e da Floresta as conquistas referentes aos direitos à educação.

Componentes Curriculares

Antropologia e Educação do Campo

Psicologia da Educação

Política Educacional no Contexto amazônico

Educação do Campo e Movimentos Sociais

Docência em Espaços não Formais

Estágio I: Espaços não Formais

Seminário Integrador 2: O direito à Educação no/do campo, das Águas e da Floresta.

2º ANO LETIVO - EIXO 2: ESPAÇOS FORMATIVOS: SABERES E PRÁTICAS NO/DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTANO CONTEXTO AMAZÔNICO.

Caracterização: Apresenta na relação escola e comunidade a discussão sobre os saberes e práticas no/do campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Objetivo Geral: Compreender na relação escola e comunidade a discussão sobre os saberes e práticas no/do campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

3º SEMESTRE

TEMA GERADOR: Escola e comunidade no/do campo, das Águas e da Floresta.

Objetivo: Verificar a partir da relação escola e comunidade a produção dos saberes e práticas no/do campo, das Águas e da Floresta.

Componentes Curriculares

Escola, Cultura e Sociedade

Organizações e Educação Comunitária

Processos Participativos de Pesquisa e Prática Pedagógica I

Currículo na Educação Básica em Escolas no Contexto Amazônico

Didática

Processos de Alfabetização e Letramento I

Seminário Integrador 3: Escola e comunidade no/do campo, das Águas e da Floresta.

4º SEMESTRE

TEMA GERADOR: Saberes tradicionais e práticas pedagógicas na escola do/no campo das águas e da floresta.

Objetivo: Identificar os saberes tradicionais nas práticas pedagógicas da escola do/no campo das águas e da floresta.

Componentes Curriculares

Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem

Processos de alfabetização e letramento II

Docência em Classes Multisseriadas

Psicologia Histórico-cultural

Educação de Jovens e Adultos

Estágio II: Conhecimento da Realidade Educacional nas Escolas

Seminário integrador 4: Saberes tradicionais e práticas pedagógicas na escola do/ no campo, das águas e da floresta.

3º ANO LETIVO - EIXO 3: PRÁTICAS DOCENTES DO/NO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA.

Caracterização: As práticas docentes do/no campo, das águas e da floresta na formação do profissional da educação no contexto amazônico.

Objetivo Geral: Analisar as práticas docentes do/no campo, das águas e da floresta na formação do profissional da educação no contexto amazônico.

5º SEMESTRE

TEMA GERADOR: Educação infantil do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Objetivo específico: Verificar as práticas pedagógicas na Educação Infantil do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Componentes Curriculares

Processos Participativos de Pesquisa e Prática Pedagógica II

Criança e o Direito à Educação em Escolas no/do Campo no Contexto Amazônico

Criança, Sociedade e Cultura no/do Campo no Contexto Amazônico

Fundamentos da Educação Infantil em Escolas no/do Campo no Contexto Amazônico

Lúdico e Educação

Educação Especial e Inclusão em Escolas no/do Campo

Estágio III: Educação Infantil

Seminário Integrador 5: Educação infantil do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

6º SEMESTRE

TEMA GERADOR: As práticas docentes na construção do conhecimento nos anos iniciais nas escolas do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Objetivo: Refletir as práticas docentes na construção do conhecimento nos anos iniciais nas escolas do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Componentes Curriculares

Campo de Conhecimento de Pesquisa do Ensino da Língua Portuguesa

Campo de Conhecimento de Pesquisa do Ensino de Artes

Campo de Conhecimento de Pesquisa do Ensino da Matemática

Campo de Conhecimento de Pesquisa do Ensino de Ciências

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Seminário Integrador 6: As práticas docentes na construção do conhecimento nos anos iniciais nas escolas do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico

4º ANO LETIVO - EIXO 4: DOCÊNCIA COMO PRÁTICA POLÍTICA NO/DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Caracterização: A formação docente, saberes advindos do exercício profissional escolar e de práticas socioculturais que se articulam com questões inerentes à realidade do/no campo no contexto amazônico.

Objetivo Geral: Refletir a formação docente na realidade do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

7º SEMESTRE

TEMA GERADOR: Docência como prática política no/do campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Objetivo: Refletir a docência como prática política do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Componentes Curriculares

Campo de Conhecimento de Pesquisa do Ensino da Geografia

Campo de Conhecimento de Pesquisa do Ensino da História

Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão escolar

Tecnologia e Educação

Estágio IV: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Seminário Integrador 7: Docência como prática política no/do campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

8º SEMESTRE

TEMA GERADOR: Docência no como prática social do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Objetivo específico: Refletir a docência como prática social do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Componentes Curriculares

Formação de Professores: Tendências e Abordagens Atuais

Processos Participativos de Pesquisa e Prática Pedagógica III – TCC

Seminário Integrador 8: Docência como prática social do/no campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Fonte: Adaptação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campo – Carauari/UEA(2018)

Destacamos os Seminários Integradores, presentes no currículo, como um processo que envolve atividades de extensão de forma diretamente interligadas com o currículo ou podemos dizer em um processo

de curricularização da extensão que em muito tem contribuído no processo de formação para além do ensino.

A extensão, na perspectiva da curricularização, ultrapassa a ideia de prestação de serviço à comunidade, configurando-se em um ir e vir entre universidade e sociedade. Vale ressaltar que a cada eixo articulador das atividades curriculares, representativo de um ano letivo distribuído em duas etapas/semestres/períodos, é desenvolvido o processo de ensino, pesquisa e extensão que culmina no seminário integrador.

Na presente proposta curricular, na organização das atividades curriculares, destaca-se que o aprendizado dos processos de investigação científica deverá se dar desde o primeiro período e seguir até o momento da conclusão do curso. Assim, nos processos de articulação estão incluídas as práticas docentes e a realização de experiências pedagógicas que deverão se dar a partir dos princípios da Pedagogia da Alternância.

Nesse percurso, o conhecimento produzido a partir das práticas de ensino com pesquisa e pelo contato com a realidade circundante do campo, através das disciplinas e seminários integradores, conduzirá o estudante a construção Trabalho Final do Curso – TCC.

Essa perspectiva curricular encontra-se alinhada com as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI (2017-2021) – instrumento de orientação para o desenvolvimento da Universidade do Estado do Amazonas - quando afirma que a mesma é uma instituição de referenciada no ensino, na pesquisa e na extensão.

De acordo com o PPC do curso (2019, p.50):

Os Seminários Integradores terão os mesmos temas geradores de cada etapa e, metodologicamente, será desenvolvido a partir de uma proposta interdisciplinar mediada

no planejamento coletivo com os professores das disciplinas correspondentes a cada etapa e que culminará ao final de cada semestre como atividade de extensão.

Tal atividade possibilita uma articulação direta com a pesquisa e com a extensão e com isso permite um processo criativo de socialização do conhecimento, que no caso das comunidades ribeirinhas, tal socialização se dá com a interação com a comunidade que se sente inserida na construção curricular que muda a ideia de conhecimento a serviço da aplicação para a ideia de construção de conhecimento que emancipa o sujeito, permitindo também serem agentes capazes de mudar suas realidades, pois traz à tona a potência criadora nos diferentes contextos por onde a formação de professores atravessa.

Considerações finais

Alinhadas com a concepção de currículo como enunciação, entendemos que a experiência proposta pelo curso de Pedagogia do Campo/UEA, contribui de grande maneira para uma formação diferenciada e contextualizada.

As atividades de extensão, na forma como apresentadas no currículo do curso apresentado, potencializam o processo de formação com atividades como os seminários integradores que trazem a extensão integrada com o currículo que no caso do curso possibilita uma aproximação com o outro marginalizado, produzindo efeitos deslocadores da ideia de formação apenas instrumental, mobilizando a produção curricular através de diferentes experiências criadas e significadas no processo pelos estudantes que constroem suas práticas políticas críticas no processo de ensino aprendizagem, desmontando um ideal padroni-

zador do currículo que no dizer de Frangella (2017) pode ser um pouco mais do mesmo que desconsidera a criação.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.) **Por uma educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Educação do Campo: Uma Experiência de Formação do (a) do Educador (a) no Estado do Amazonas**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa. 2012.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Políticas curriculares e formação de professores: isto, aquilo? Ou o mesmo? In: _____; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de (Orgs). **Currículo e formação de professores – sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017.

MOURA, Maria Edeluza Ferreira Pinto de; FARIA, Nívia Cursino. **O contexto de produção de políticas curriculares e afixação da identidade na formação docente: Tensões, enunciações e escapes**. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres(Org). Políticas curriculares, alfabetização e infância – Por outras passagens. Curitiba: CRV, 2021.

Universidade do Estado do Amazonas – Escola Normal Superior – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campo/ Carauari. Manaus, 2018.

MAPEAMENTO E AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS INTERNOS E EXTERNOS DE PROJETOS DE EXTENSÃO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Gildo Giroto | Junior (UNICAMP)¹

Ivan Felizardo Contrera Toro (UNICAMP)²

Savio Cavalcante (UNICAMP)³

Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)⁴

Introdução

Buscamos neste texto compartilhar os resultados de uma pesquisa documental com foco em i) mapeamento e caracterização das diferentes ações de extensão realizadas por meio de projetos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e ii) a sistematização das ações coletivas junto ao seu corpo docente, voltadas à implementação da curricularização da extensão, a qual optamos pela denominação integração extensão e ensino nos dois últimos anos. Partindo desta perspectiva, esperamos contribuir com dados que, ao serem publicizados, permitam auxiliar

1 Doutor em Ensino de Ciências, assessor da Pró-Reitoria de Graduação e docente no Instituto de Química da Unicamp. E-mail: ggirotto@unicamp.br.

2 Doutor em Ciência da cirurgia, Pró-Reitor de Graduação e docente na Faculdade de Medicina da Unicamp. E-mail: toro@unicamp.br

3 Doutor em Sociologia, assessor da Pró-Reitoria de Graduação e docente no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. E-mail: saviomc@unicamp.br

4 Doutor em Educação, assessor da Pró-Reitoria de Graduação e docente na Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: apjfe@unicamp.br.

interna e externamente a tomada de decisão sobre ações voltadas à extensão universitária.

Organizamos o texto em torno dos seguintes objetivos:

- Acessar e triangular dados qualitativos provenientes da documentação disponível nos órgãos institucionais da Unicamp de modo a obter informações sobre o perfil das ações de extensão, considerando a integração com pesquisa e ensino;
- Sistematizar e caracterizar ações formativas realizadas no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Unicamp.

Parte-se do conceito de extensão atualizado pelo Fóruns dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) considerando que:

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

De acordo com a definição colocada, a extensão universitária deve ser considerada como ação que visa colaborar no âmbito interno da universidade, no que tange a formação dos estudantes e a pesquisa e no âmbito externo, reconhecendo a universidade como instituição que atua diretamente no ambiente social onde se encontra.

No que se refere a esta definição e, ainda, considerando as diretrizes do FORPROEX, classificam-se as ações de extensão como: programa, projeto, curso, evento e prestação de serviço. Estas ações são alvo de categorização em nossa pesquisa no sentido de compreender como têm

sido desenvolvidas, seus impactos e as possibilidades de serem consideradas projetos curriculares.

A inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação tem sido reportada, pode-se apontar, desde a Constituição Federal de 1988, ao destacar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão previsto no artigo 207. Nas palavras de Moacir Gadotti (2017, p. 9), a extensão deve ser curricularizada:

Porque a extensão não pode ser entendida como um apêndice, de forma isolada, entre as funções da universidade. Ela deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos. A educação precisa ser integral e não fragmentada. O princípio da integralidade é fundamental na Extensão Universitária. É preciso conectar as três funções da universidade para que a educação seja integral. O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora.

A proposta de curricularização vem sendo colocada em pauta no Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2001-2010 (BRASIL, 2001), também constando no PNE mais recente, de 2014-2024. Segundo o documento de 2014-2024, na meta 12, estratégia 12.7, fica estabelecida a necessidade de se “(...) assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (*ibid.*, p. 74). Desse modo, firma-se uma visão mais popular e emancipatória da extensão universitária, visando à democratização do acesso à educação (GADOTTI, 2017). Na mesma esteira, Santos (2010) aponta que é na extensão que se procede à difusão e socialização do conhecimento existente e das novas desco-

bertas, complementando a formação acadêmica de docentes e discentes universitários. Santos (2010, p. 13, *grifos nossos*) compreende que:

(...) o ensino precisa da pesquisa para oxigená-lo, aprimorá-lo e inová-lo, pois, ao contrário, corre o risco da estagnação. Também o ensino necessita da extensão para levar seus conhecimentos à comunidade e complementá-los com aplicações práticas. A extensão, nesse contexto, precisa dos conteúdos, educandos e professores do ensino para ser efetivada; bem como necessita da pesquisa para diagnosticar e oferecer soluções a problemas diversos com os quais irá deparar-se e para que esteja constantemente atualizando-se. Por sua vez, a pesquisa prescinde dos conhecimentos detidos pelo ensino, como base de partida para novas descobertas (...). Daí ensino, pesquisa e extensão serem atividades sistêmicas, interdependentes e complementares que precisam ter valorações equivalentes no sistema universitário brasileiro da atualidade.

Ainda que o prazo para que as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras reformulassem os projetos pedagógicos tenha sido estabelecido em 18 de dezembro de 2021, segundo relatório do FORPROEX de 2019, naquele ano, apenas 1% das instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) implementaram a extensão ao currículo, 27% apresentavam-se em fase de implementação e 63% ainda estão discutindo o tema. Diferentes questões foram apontadas como dificuldades sendo destaque a necessidade de articulação e convencimento da comunidade acadêmica e gestão.

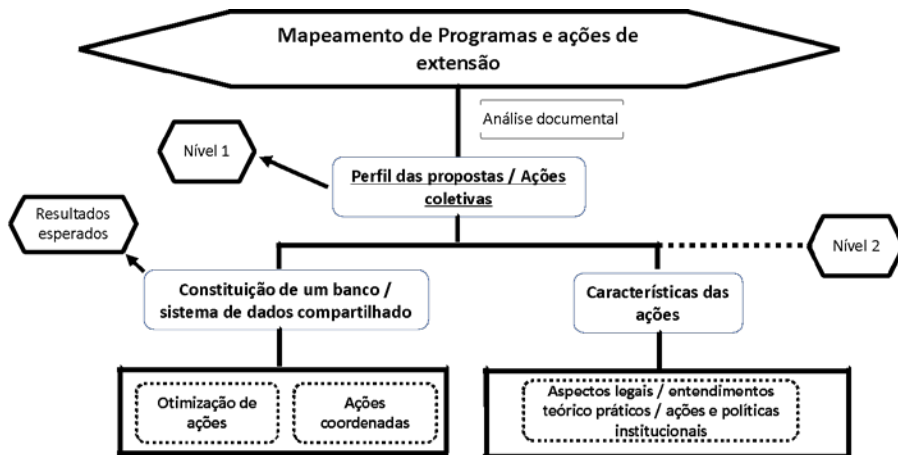
Outro dado importante trazido pelo relatório é que o envolvimento de estudantes e de docentes nas ações de extensão estava entre 10% a 20% no ano de 2019. Segundo a meta do PNE, este número deveria ser de 100% para estudantes e pelo menos 50% para docentes no ano de 2020.

Considerando a principal dificuldade apontada pelo relatório, argumentamos que a ausência de informações mais sistematizadas relacionadas às ações de extensão que poderiam de fato ser incorporadas ao projeto curricular é fator determinante na lentidão da implementação da curricularização. Portanto, reforçamos a justificativa dos resultados aqui apresentados na forma de mapeamento, sistematização e, futuramente, a investigação dos impactos das diferentes propostas desenvolvidas no âmbito da Unicamp.

Metodologia

O desenho geral da pesquisa está representado na **Figura 1**. Ressalta-se que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, tendo sua aprovação em junho de 2021 sob o código CAAE 40044720.8.0000.5404.

Figura 1. Esquema geral do desenho da pesquisa em seus níveis de ação.



Fonte: Elaboração própria

Após a aprovação foram acessados os seguintes dados:

- Projetos de permanência submetidos na forma de resumos ao Congresso de Permanência Estudantil dos anos de 2018 e 2019;
- Projetos de Extensão submetidos aos editais PEX-PROEC dos anos de 2019 e 2020;
- Descrição de eventos realizados pela PRG e PROEC.

Os dados foram submetidos a análise documental e categorizados com base na Análise Textual Discursiva (ATD), buscando significados para as descrições que são feitas pelos autores dos resumos e dos projetos. A categorização buscou identificar os tipos de projetos que vêm sendo desenvolvidos quanto a proposta inicial dos autores e ações desenvolvidas no projeto. Foram estabelecidas categorias a priori. No entanto, categorias emergentes foram também consideradas de acordo com a natureza dos dados.

Com base nos resultados da categorização, os resumos e projetos vêm sendo incorporados a um banco de dados desenvolvidos para que seja possível identificar e localizar projetos de acordo com os perfis estabelecidos. Objetiva-se, posteriormente, uma análise dos resultados da categorização com base nos referenciais teóricos de extensão e de integração da extensão e ensino. Para a realização das ações, foram utilizados os softwares Microsoft Excel e VozViewer.

O nível 2 da pesquisa (representado na **Figura 1**) será desenvolvido futuramente e compreende estudos de casos múltiplos com projetos categorizados nesta primeira etapa, com objetivo de aprofundamento do impacto interno e externo das ações de extensão e sua inserção na perspectiva curricular.

Desenvolvimento

Análise dos projetos

Foram selecionados e analisados 467 resumos submetidos aos congressos de permanência estudantil dos anos de 2018 e 2019 e estão em fase de análise 291 projetos submetidos aos editais PEX-PROEC de 2019 e 2020.

Com foco no estabelecimento de tipologias de projetos pautadas em seus objetivos e ações desenvolvidas, a análise partiu de critérios iniciais. A **Tabela 1** ilustra o esquema de análise construído inicialmente para os resumos dos projetos de permanência submetidos aos Congressos de Permanência Estudantil, doravante referidos por CPE-UNICAMP, dos anos de 2018 e 2019. Optou-se por esses dois anos pois apresentam projetos atuais e não inseridos em contexto de pandemia.

Tabela 1. Critérios de classificação dos resumos dos projetos de permanência submetidos ao CPE-UNICAMP nos anos de 2018 e 2019.

	Título projeto 1	Título projeto 2	Título n
Eixo temático			
Área			
Auto classificação (ensino, pesquisa, extensão, outro)			
Palavras-chave			
Justificativa da classificação			
Classificação após análise dos pesquisadores quanto à contribuição para a formação dos estudantes*			
Resultados alcançados (quando houver descrição)			
Observações adicionais			

* Tópico que envolve a categorização particular da pesquisa considerando a atuação dos bolsistas nas atividades desenvolvidas no projeto.

A “Auto classificação” (ensino, pesquisa, extensão, outro) foi retirada diretamente dos resumos de 2019, os quais dispunham de tal informação. Para os resumos de 2018 esta informação não estava disponível nos textos e, portanto, após a leitura dos resumos os pesquisadores efetuaram a classificação de acordo com as ações descritas.

A “*Classificação após análise dos pesquisadores quanto à contribuição para a formação dos estudantes*” teve como critérios as ações do projeto e aquelas realizadas pelos estudantes, descritas no resumo, bem como os resultados alcançados no projeto. Considerando o eixo central desta pesquisa a extensão, os projetos classificados como tal devem ter ações que envolvam diretamente a comunidade externa à Unicamp bem como ter por articulação com as definições de extensão consideradas pela literatura (FORPROEX, 2012).

Além da classificação dos projetos no eixo extensão, foram estabelecidas quatro outras categorias a priori. Ressalta-se que os trabalhos podem ser classificados em mais de uma categoria. Destarte, as categorias totais foram inicialmente estabelecidas como:

- **Categoria 1** - Ensino 1: relacionada a ações onde o estudante atua como um técnico ou com ações semelhantes à de um prestador de serviço.
- **Categoria 2** - Ensino 2: relacionada a ações onde o estudante atua em um projeto dentro de uma área de conhecimento e as ações apresentam possibilidade de aprendizados vinculados a uma determinada área/curso de formação.
- **Categoria 3** - Extensão: relacionada a ações onde o estudante desenvolveu projetos de extensão, buscando aproximações com a definição de extensão supracitada.

- **Categoria 4** - Pesquisa: relacionada a ações onde o estudante desenvolveu ações diretamente relacionadas a projetos de pesquisa.
- **Categoria 5** – Outro: Relacionada a ações não contempladas anteriormente, como ações administrativas, de gestão, entre outras.
- Para melhor leitura dos dados e análise, definimos:
- **Área do projeto:** Ciências Exatas, Ciências Humanas, Tecnológicas e Ciências Biológicas e Saúde.
- **Modalidade do Projeto:** Ensino, Pesquisa, Extensão ou Outro.
- **Categoria do projeto:** Classificação dos pesquisadores de acordo com as categorias de 1 a 5 supracitadas.

O **Gráfico 1** ilustra a distribuição geral dos trabalhos por área do conhecimento.



Gráfico 1: Classificação geral dos trabalhos por área.

Nota-se uma distribuição desigual quanto aos resumos dos trabalhos. O **Gráfico 2** apresenta a distribuição por modalidades. Nota-se um domínio relacionado a área da pesquisa e uma porcentagem semelhante para as demais modalidades.

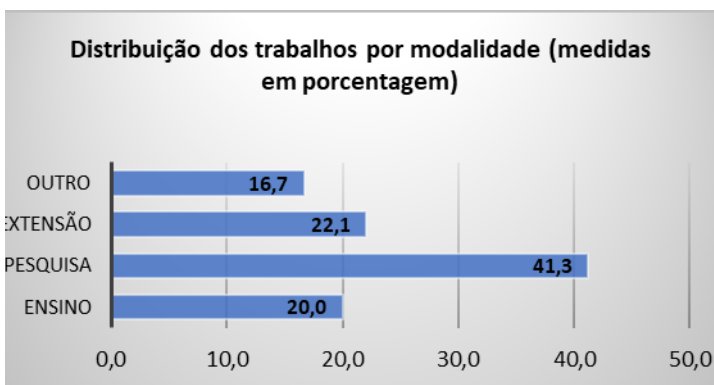


Gráfico 2: Distribuição dos trabalhos do CPE-UNICAMP de 2019 por modalidades.

Com a intenção de realizar uma análise por área, apresenta-se na sequência a análise da distribuição levando em conta a modalidade dos trabalhos por área e por categoria. Devido a dimensão do capítulo, optamos por apresentar apenas duas das áreas, mas nos colocamos à disposição para compartilhar os demais resultados com a comunidade.

Para a área de ciências humanas, o **Gráfico 3** ilustra a distribuição dos trabalhos em função da modalidade, de acordo com a classificação. Nota-se certa homogeneidade em relação aos tipos de ações propostas nos projetos.



Gráfico 3: Distribuição por tipo de projeto dos trabalhos enviados como resumo para o CPE-UNICAMP na área de ciências humanas.

De modo a compreender como cada projeto contribui para a formação dos estudantes, buscou-se relacionar o tipo de projeto com a classificação realizada pelos pesquisadores nas categorias de 1 a 5. Cada projeto pode ser associado a mais de uma categoria. Por exemplo, ações de um mesmo projeto podem ser de extensão e contribuir para o aprendizado de componentes curriculares dentro de uma área específica (Ensino 2 e Extensão), ou ainda pode ser de extensão, mas apenas ter ações em que os estudantes atuam de forma administrativa ou relacionadas a aspectos burocráticos (Ensino 1 e Extensão).

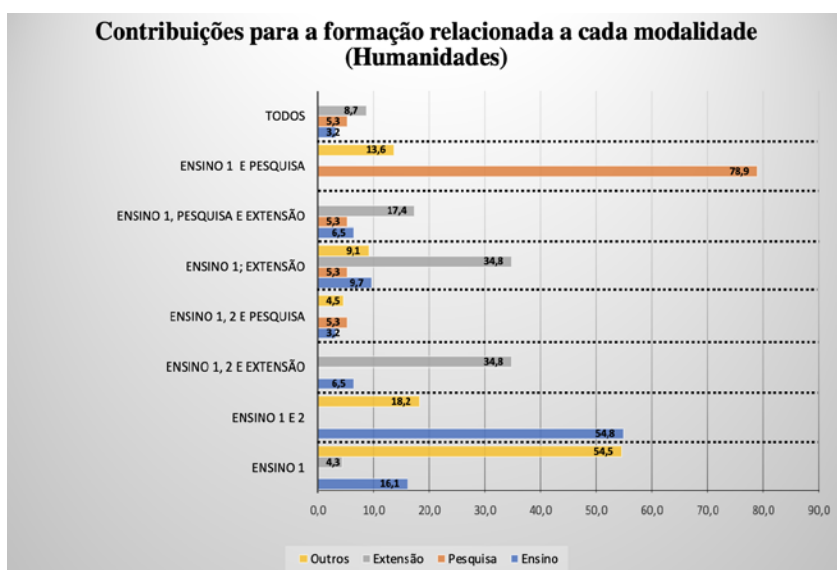


Gráfico 4: Correlação entre tipos de projetos da área das ciências humanas e a “Classificação após análise dos pesquisadores quanto à contribuição para a formação dos estudantes”.

Interpretando os dados por modalidades, podemos notar que os projetos de extensão estão mais relacionados às categorias Ensino 1 e Ensino 2. Em 34,8% dos trabalhos desta modalidade temos as contribuições em relação a extensão associadas a ações de ensino que o estudante atua como um suporte aos projetos, desenvolvendo ações técnicas.

cas, como por exemplo a compilação de dados em planilhas eletrônicas, a transcrição de áudios, a gravação ou registro de encontros (Ensino 1). Já em outros 34,8%, essas ações contribuem com esse aspecto técnico, mas também incorporam conhecimentos de uma determinada área, como por exemplo o planejamento de atividades de ensino, o desenvolvimento de recursos tecnológicos a serem implementados no projeto.

Importante essa distinção, pois permite que na próxima etapa da pesquisa essas ações possam ser investigadas com maior profundidade junto aos participantes, de modo a compreender como as mesmas de fato impactam a formação dos estudantes e se a análise inicial dos pesquisadores corrobora com as falas dos próprios participantes.

Um destaque dos dados são os projetos classificados como outros. Tais projetos compõem 23,2% do total e destes a maior parte é categorizado como ações de Ensino 1, ou seja, ações mais técnicas. Nesse sentido, apesar de não ser o foco principal da investigação, considera-se importante compreender as contribuições de tais projetos para a formação dos estudantes e seus impactos externos.

Para a área de Ciência Biológicas e Saúde, os trabalhos foram identificados e o **Gráfico 5** ilustra a distribuição destes em função das modalidades, de acordo com a classificação dos pesquisadores, demonstrando um predomínio da modalidade de pesquisa.

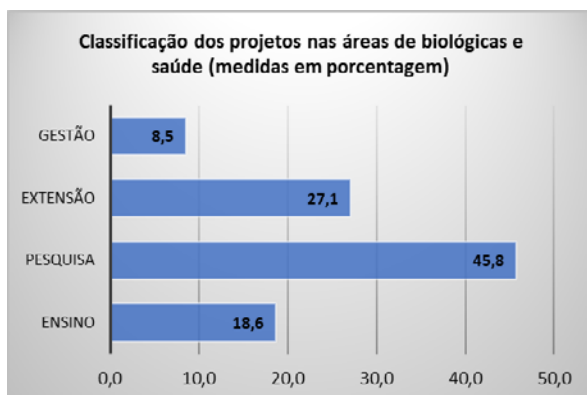


Gráfico 5: Distribuição por tipo de projeto dos trabalhos enviados como resumo para o CPE-UNICAMP de 2018 na área de ciências biológicas e saúde.

O **Gráfico 6** tece a correlação entre as modalidades e as categorias.

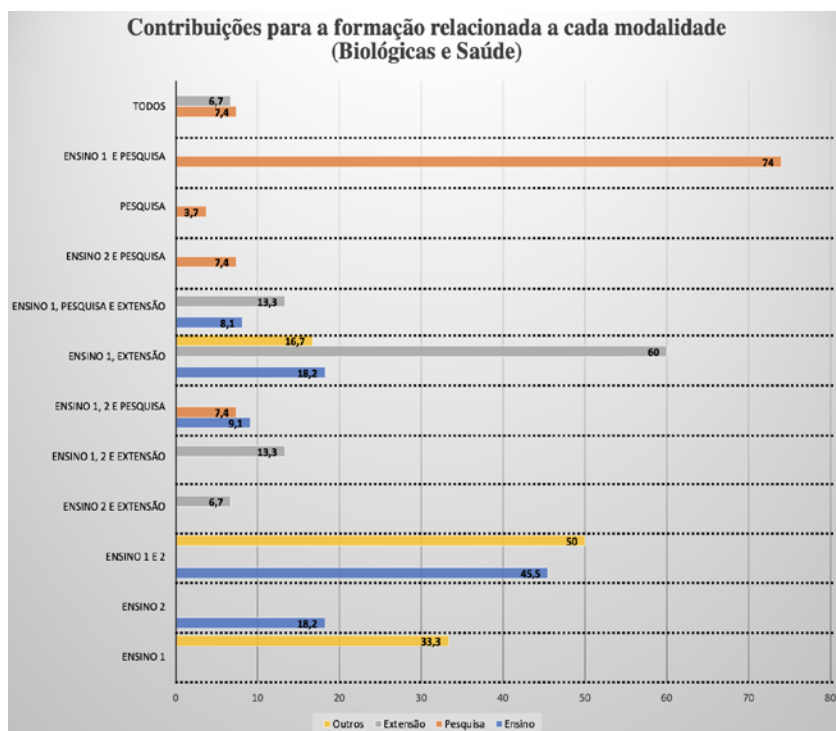


Gráfico 6: Correlação entre tipos de projetos da área das ciências biológicas e de saúde e a “Classificação após análise dos pesquisadores quanto à contribuição para a formação dos estudantes”.

Para a área em questão, uma preocupação que se nota decorre da grande porcentagem de trabalhos de extensão associados a ações formativas mais técnicas (60%). Este fato merece destaque e investigações mais aprofundadas. Reconhecemos a possibilidade dos critérios de classificação estarem sujeitos à subjetividade, o que leva a uma sintonização equivocada entre ações e contribuições para a formação. No entanto, os dados relatados impõem um aprofundamento na análise por meio das entrevistas e grupos focais a serem realizados posteriormente.

Outro destaque é que, apesar de em pequeno número (8,5% do total de trabalhos) as ações da modalidade gestão/outro, na área de biológicas e saúde, trazem maiores contribuições para a formação (cerca de 50% dos trabalhos), destoando do observado nas áreas anteriores.

Em geral, os estudantes têm ações mais voltadas a uma atuação técnica e menos formativa, inclusive dentro dos projetos de extensão. Desta forma, questionamentos emergem no sentido que pensarmos se tais ações têm de fato colaborado para uma formação mais ampla dos estudantes, para sua permanência e mesmo, se tais projetos, apesar do caráter formativo mais restrito, trazem impactos externos.

Pelos dados das duas áreas destacadas, notamos que há projetos de extensão que envolvem a formação de estudantes associados a conteúdos inseridos em componentes curriculares. Ainda que estes não sejam a maior parte dos projetos apresentados, nota-se a possibilidade de, ao pensar a integração entre extensão e ensino, considerar estas propostas como parte na incorporação dos 10% na carga horária em cursos de graduação.

Compreende-se também que há um conjunto de projetos que abarcam outras perspectivas, como ações técnicas e de gestão que, não se apresentam relacionados a componentes curriculares específicos, mas

podem ser parte de atividades complementares, pensadas na perspectiva de uma formação mais ampla e interdisciplinar do sujeito, sendo este um aspecto previsto na regulamentação da integração entre extensão e ensino. Ressalta-se, no entanto, a necessidade de uma compreensão mais aprofundada de como essas ações são desenvolvidas, de modo a mitigar o risco de serem caracterizadas como extensão, mas sem corroborar com os preceitos da mesma.

Para além destas interpretações, considera-se que o mapeamento tem possibilitado um olhar para diferentes tipos de projetos e, com isso, tem se mostrado adequado para a delimitação dos grupos que irão ser alvo da análise mais aprofundada na segunda etapa da pesquisa.

Sistematização das ações coletivas no âmbito PRG e PROEC

Com base nas diferentes dificuldades apontadas pelo relatório FOR-PROEX 2019, buscamos nesta seção reportar as ações desenvolvidas na Unicamp com a intencionalidade de promover a compreensão dos aspectos relacionados a extensão, visando assim auxiliar na promoção da integração extensão e ensino. Discutimos as ações, elencando suas temáticas e as possibilidades de contribuição para a problemática.

Nas ações voltadas ao levantamento de dados de projetos e na proposição de práticas formativas e de compartilhamento, buscamos institucionalmente debater a temática no sentido de promover entendimentos mais claros sobre o conceito de extensão universitária. É reconhecida a amplitude do conceito e também que, diferentemente da formação para os conteúdos específicos e para a pesquisa, há uma lacuna formativa ao considerarmos a atuação para o fazer extensionista. O ciclo de debates “Curricularizar a Extensão, Extensionar o Currículo” buscou trazer à tona discussões relacionadas às definições possíveis para a extensão uni-

versitária, mas também procurou abarcar a perspectiva metodológica da extensão.

Como área de atuação que guarda particularidades e idiosincrasias, a extensão universitária necessita de métodos específicos que perpassam a interação entre sujeitos, propostas de atuação participativa e mecanismos próprios de avaliação (SOUZA, 2009; STRECK, 2016; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020). Nesse sentido, os dois encontros deste ciclo objetivaram trazer experiências internas e externas que permitissem aos participantes debater e posicionar-se sobre os temas. Destes encontros, as perspectivas inter e transdisciplinares foram apontadas como fundamentais para novos debates e integrações entre propostas.

Como resposta ao primeiro conjunto de ações, institucionalmente buscou-se elencar projetos e programas dentro da perspectiva transdisciplinar e, após um amplo levantamento, um terceiro evento denominado “Mapeamento de propostas transdisciplinares de extensão e ensino na Unicamp” reuniu docentes interessados em articular seus projetos individuais a projetos coletivos. Esta ação teve por objetivo tornar visível iniciativas que poderiam ser trabalhadas de forma coletiva entre diferentes pesquisadores, considerando áreas distintas, corroborando, deste modo, com a perspectiva interdisciplinar da extensão universitária.

Após o encontro e estabelecido o diálogo entre pessoas e áreas, as unidades acadêmicas, com o apoio institucional, buscaram articular-se de modo a contemplar as diretrizes do PNE para a integração entre extensão e ensino. Visando promover mais informações e dados para as unidades, realizou-se o ciclo de rodas de conversa denominado “Currículo e Projetos Interdisciplinares”, o qual teve três encontros com o compartilhamento das experiências que estavam sendo desenvolvidas nos institutos e faculdades da Unicamp.

Após este primeiro conjunto de ações, notou-se a necessidade de uma proposta formativa ampla e que envolvesse docentes e funcionários. Neste sentido, promoveu-se uma oficina e um curso de formação em 6 encontros de 4 horas. Sob o título de “Integração de ensino e extensão: e agora?”, o curso pautou-se na oportunidade única de incorporar, nas mais diversas formações universitárias, as questões cotidianas da sociedade, num processo de diálogo e aprendizados recíprocos capazes de ampliar o potencial transformador dos diferentes modos de conhecimento, considerando as dimensões complexas e coletivas fundamentais para a promoção da vida digna, comprometida com os Direitos Humanos, a Sustentabilidade, a Justiça Social e Ambiental.

Partiu-se de experiências já desenvolvidas pela Unicamp, das dúvidas e das contribuições trazidas pelos participantes abordando os seguintes temas:

- Fundamentos conceituais da extensão e da educação pela vida
- Metodologias próprias da extensão
- Materiais Pedagógicos e subsídios para projetos de extensão
- Elaboração e aplicação experimental de um projeto de ação pontual
- Avaliação e discussão das ações realizadas
- Sistematização de uma comunicação sobre as ações.

Como ação que encerrou este ciclo de atividades, foi realizado um webinar com os pró-reitores de graduação e de extensão intitulado “Tudo o que você queria saber sobre a sua implementação e não sabia a quem perguntar”, com foco a discutir as diretrizes e portarias estabelecidas pela Unicamp para o processo de integração entre extensão e ensino.

Todas as ações descritas ao longo do texto foram realizadas no Espaço de Apoio ao Ensino e a Aprendizagem (EA²) da Unicamp. Mais informações podem ser encontradas em <https://www.ea2.unicamp.br>.

Considerações finais

Buscamos no presente texto apresentar uma análise de dados provenientes de ações desenvolvidas na Unicamp relacionados a perspectiva da extensão universitária e considerando a possibilidade da integração junto ao ensino de graduação.

A análise dos projetos de permanência financiados pela instituição aponta para uma diversidade de aspectos formativos envolvendo desde práticas vinculadas ao desenvolvimento de conhecimentos mais técnicos até propostas que integram processos mais amplos, interdisciplinares e com diferentes dimensões (pesquisa, ensino, extensão, gestão). Estas últimas corroboram com a perspectiva de extensão universitária defendida pelos referenciais reportados no texto e apresentam grande potencial para serem integradas ao ensino de graduação, diretamente em componentes curriculares ou por meio de créditos complementares.

Ressalta-se que a integração de tais projetos ao ensino de graduação abrange a compreensão das concepções da extensão, suas perspectivas metodológicas e de avaliação. Considerando estes aspectos, procuramos descrever o conjunto de ações realizadas no âmbito da Unicamp e que objetivaram abordar problemáticas voltadas ao entendimento de temas sensíveis voltados à implementação da extensão universitária ao ensino de graduação.

Destaca-se que as reflexões e discussões desenvolvidas não se encerram nas ações aqui descritas, sendo necessário a continuidade e acompanhamento do processo. É necessário ressaltar que o processo

de avaliação da implementação da integração entre extensão e ensino é fundamental, principalmente nos anos iniciais dos cursos de graduação, possibilitando a adequação e a reelaboração de práticas. Ainda, questões voltadas ao impacto do processo na formação e na permanência estudantil são pontos a serem compreendidos a médio e longo prazo.

Referências

BRASIL Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FORPROEX. Indicadores de Avaliação da Extensão, **Nota técnica No 01/2016 2017**.

_____. Mapeamento da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior brasileiras, **Relatório 2019**.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>> Acesso em: 20 de junho de 2017.

SANTOS, M. P. dos. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, v. 6, n. 1, p. 10–15, 2010.

GAVIRA, Muriel de Oliveira; GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, v. 25, p. 395-415, 2020.

SOUZA, M. M. O. A Utilização de Metodologias de Diagnóstico e Planejamento Participativo em Assentamentos Rurais: O Diagnóstico Rural / Rápido Participativo (DRP). **Em Extensão**, v. 8, n. 1, p. 34 - 47, 2009.

STRECK, D. R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**. v. 20, n. 58, p. 537-547. 2016

A EXTENSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: NOVOS OLHARES, NOVOS DESAFIOS

Rosimeiri Darc Cardoso (UNESPAR)¹

Sérgio Carrazedo Dantas (UNESPAR)²

Cleber Broietti (UNESPAR)³

Introdução

A presença da extensão nas universidades não é algo novo, visto que há muito se fala sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como o tripé que caracteriza uma universidade. Ainda que houvesse a consciência de que a extensão é parte importante no contexto universitário, fica claro que a maior atenção sempre recaiu para o desenvolvimento da pesquisa, por causa dos programas de pós-graduação, necessários para, entre tantos motivos, a verticalização das universidades.

Entre os esforços empreendidos para o crescimento e a valorização da extensão, merece destaque a atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil – FORPROEX, que tem

1 Doutora em Letras, Pró-Reitora de Extensão e Cultura, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, rosimeiri.cardoso@unespar.edu.br

2 Doutor em Educação Matemática, Diretor de Programas e Projetos de Extensão, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, sergio.dantas@unespar.edu.br

3 Doutor em Contabilidade, Chefe da Divisão de Extensão, Universidade Estadual d Paraná – UNESPAR, cleber.broietti@unespar.edu.br

buscado novos olhares, considerando a própria história da extensão no país.

Decorre dessa luta do FORPROEX, o entendimento de que a extensão é também um processo formativo, educacional, científico, político e cultural. Dada a amplitude de sua atuação, a extensão começou a despontar como interlocução do ensino e da pesquisa com a sociedade. Nessa interação, há muito mais do que um diálogo, uma troca de conhecimentos, mas vislumbra-se a possibilidade de uma formação mais humana e mais cidadã, o que não significa ser destituída de cientificidade, de saber acumulado ao longo dos anos. Trata-se de uma nova maneira de oferecer ao acadêmico condições de olhar para a sociedade, a comunidade que vai recebê-lo como profissional e entender qual é sua função naquele lugar.

Também contribuiu para que a extensão ganhasse visibilidade a publicação da Resolução CNE/CES 07/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, atendendo ao disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação – PNE, 2014-2024. A Resolução orienta a inserção de ações de extensão no currículo dos cursos de graduação, com a definição de “princípios, fundamentos e os procedimentos” a serem observados no planejamento e na gestão da implantação dessa norma legal. Isso posto, cada instituição de Educação Superior teve autonomia, observadas as instruções legais, para aprovar internamente suas próprias normas, com vistas ao atendimento do documento nacional.

Colocadas essas questões gerais, este artigo tem por objetivo apresentar o processo de inserção da extensão nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, bem como busca refletir sobre as discussões desencadeadas para que a extensão passe a com-

por o quadro de atividades desenvolvidas na formação do acadêmico de seus cursos, nas diferentes áreas de formação.

Para tanto, na seção da metodologia, será apresentado o percurso de implantação da extensão nos cursos de graduação da Unespar; na seção que se segue, intitulada “Desafios: novos olhares para a extensão”, serão apresentadas as discussões suscitadas na execução dessas atividades nos cursos, destacando os desafios e os novos olhares sobre a extensão.

Metodologia

O processo de discussão da presença da extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da Unespar teve início com o Programa de Reestruturação dos Cursos no período de 2017/2018, quando foi proposto um alinhamento dos cursos de graduação por área de conhecimento, visando à integração de todos os *campi*. Pela sua característica multicampi e multirregional, tendo em vista sua constituição a partir de faculdades isoladas, era necessário promover este alinhamento, favorecendo a mobilidade de estudantes bem como a troca, extremamente importante, de práticas exitosas realizadas em seus diferentes *campi*.

Neste contexto, de conhecimento e de interação, foram dados os primeiros passos para que se discutisse a presença da extensão como componente curricular nos cursos de graduação. Neste primeiro momento, não havia ainda um documento institucional que regulamentasse o desenvolvimento destas ações, sendo elas orientadas pelos estudos e pesquisas realizadas pelos próprios cursos.

A partir de então, foi constituído um grupo que se ocupou de estudar o tema, sendo, posteriormente, nomeados pela Portaria 554/2020 – REITORIA/UNESPAR, para a elaboração e discussão interna do documento. A Comissão promoveu a discussão nos diferentes campi,

chegando a termo com a aprovação, no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - CEPE, da Resolução 038/2020 – CEPE/UNESPAR, em 16 de novembro de 2020.

O Regulamento de Ações Curriculares de Extensão e Cultura – ACEC orienta-se pelo disposto na Resolução CNE/CES 07/2018 no que tange aos princípios, fundamentos e procedimentos, oferecendo aos colegiados de curso 5 (cinco) modalidades de ACEC para atendimento de 10% da carga horária total do curso em atividades de extensão. Percebe-se, portanto, que a Resolução do CEPE/UNESPAR é bastante flexível por entender as especificidades das áreas dos diferentes cursos da instituição.

No início de 2021, seguindo as orientações previstas no próprio Regulamento de Curricularização da Extensão da UNESPAR, em seu Art. 13, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação organizaram uma série de orientações para atender as propostas de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação.

Neste sentido, convém destacar que havia na instituição cursos em diferentes momentos em relação à matéria: cursos que já haviam implantado as ações de extensão no Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR; Cursos que haviam inserido a proposta de curricularização, mas ainda não haviam de fato implantado, visto que em 2021 seria o início dessas atividades; e cursos que ainda não haviam discutido a questão.

Diante deste cenário, a PROEC e a PROGRAD, seguindo o Regulamento, publicaram a Instrução Normativa Conjunta 001/2021, com orientações que atendessem aos cursos em seus diferentes momentos. Além da Instrução Normativa, foi constituída uma Comissão de ACEC, com os membros das duas Pró-Reitorias, com vistas a prestar orientação

aos cursos. Também foram organizadas reuniões com todos os Centros de Área, por campi, para dirimir as dúvidas e orientar os colegiados de curso para uma implantação das ACEC com maior assertividade.

A partir das reuniões com os Centros de Área, foi publicada a Instrução Normativa Conjunta PROEC/PROGRAD 002/2021, que apresentou um Plano de Trabalho para Verificação, Regularização e Implantação de ACEC nos Cursos de Graduação da Unespar. No Plano de Trabalho, consta uma sequência de ações a serem desenvolvidas pelos Colegiados de Curso e Diretores de Centros de Área, com cronograma próprio, visando organizar o trabalho e atender a todos, tendo em vista que o prazo para implantação é até dezembro de 2022, de modo que todos os cursos deverão ter aprovados os Projetos Pedagógicos de Curso com a devida inserção das ações de extensão.

Desafios: novos olhares para a extensão

O objetivo da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação visa potencializar a formação do estudante por meio de ações de extensão. Embora se reconheça a importância da medida adotada pelo Conselho Nacional de Educação, tal feito tem sido um desafio para os gestores institucionais. O desafio que se coloca às instâncias administrativas das instituições de ensino, principalmente aos coordenadores de cursos e aos pró-reitores de extensão e de graduação, reside no fato de que é necessário repensar as matrizes curriculares dos cursos, e nesse espaço surge o principal embate que está em alterar a configuração dos componentes curriculares dos cursos.

O que se observa, neste aspecto, é que muitos professores entendem que as disciplinas não podem sofrer qualquer alteração, correndo o risco de serem mutiladas pela presença da extensão, o que, para eles, seria

retirar conteúdos importantes para a formação do estudante. Uma outra ala de docentes entende que não se trata de retirar conteúdos, mas de promovê-los por meio da extensão, de uma forma mais prática e próxima da comunidade que certamente será atendida com esse conhecimento e os acadêmicos terão uma aprendizagem mais significativa.

O resultado dessa reflexão indicou que a maior parte dos cursos de graduação definiu por desenvolver ações de extensão nas disciplinas, por meio de projetos de extensão, o que corresponde à modalidade de ACEC II, quando parte ou a totalidade da carga horária da disciplina, obrigatória ou optativa, é desenvolvida por meio de ações de extensão. Alguns cursos, preferiram diminuir a carga horária das disciplinas e organizaram os conteúdos em projetos integradores a serem realizados por série, o que resulta em articulação dos diferentes saberes em ações junto à comunidade.

Para complementar a carga horária necessária, a opção por ACEC III, IV e V, quando o estudante participa de projetos ou programas, cursos e eventos cadastrados na Unespar ou em Instituições reconhecidas pelo MEC, foi adotada. Nesse caso, o total de carga horária a ser cumprida é de responsabilidade do acadêmico que precisa selecionar as ações que deseja participar. Ressalte-se, contudo, que os cursos têm o dever de oferecer oportunidades para que os acadêmicos possam ser inseridos nessas ações.

Alguns cursos que já haviam iniciado o processo de inserção da extensão na matriz curricular compartilharam com outros cursos as experiências vivenciadas e a integração entre eles foi fundamental para a escolha das modalidades de ACEC a serem implantadas. A experiência também mostrou que há cursos que já realizam diferentes atividades junto à comunidade, como os cursos da área da saúde e os cursos de artes; os cursos de licenciatura têm um envolvimento maior com a co-

munidade escolar; assim como os cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas atuam mais diretamente com empresas e associações.

Entender o diálogo que se abre com um público específico por meio da extensão faz com que as ações sejam mais assertivas e os resultados atendam as expectativas dos estudantes, dos professores e da comunidade. De modo geral, com praticamente 70% dos cursos já com os PPCs aprovados para início em 2023 ou já executando 10% do curso em ações de extensão, vai se delineando um compromisso dos cursos com as atividades propostas e um empenho, por parte dos estudantes, em experimentar essa nova metodologia de aprendizagem.

Em meio a esse processo, estão sendo desenvolvidas ações que promovem um maior conhecimento da comunidade acadêmica quanto à extensão, seus princípios e diretrizes, bem como a necessidade de que seja estabelecido esse diálogo com a sociedade, tendo em vista a atuação no social, assim como a importância de que essa relação dialógica possa também atuar na transformação da Universidade, para de fato promover o desenvolvimento humano em todas as esferas. Nota-se uma nova percepção do que é a extensão universitária, despojada dos estereótipos de assistencialismo, que as políticas públicas não conseguem atingir.

Um grande desafio que temos pela frente será desenvolver ações articuladas, efetivamente, de ensino, pesquisa e extensão. A urgência de integrar essas ações decorre do contexto atual de formação, tendo em vista as mudanças culturais e sociais que têm demandado profissionais que saibam articular o conhecimento sob diferentes perspectivas. Não basta ter o conhecimento técnico, científico, é preciso articulá-lo com as necessidades que a área de atuação impõe.

Para Andrade et al. (2018), a extensão universitária é o caminho mais acessível para identificar, analisar e buscar soluções para os proble-

mas que, em muitos casos, ficam apenas no ambiente acadêmico, sem agregar a contribuição da comunidade, de modo que tomam o problema apenas de modo superficial. Assim, por meio da curricularização da extensão, é possível articular ações de ensino e de pesquisa, no intuito de apontar que a extensão é um instrumento transformador que traduz o comprometimento da universidade pública com a sociedade brasileira.

Espera-se que o processo de curricularização, em todos os cursos de graduação, evidencie o potencial da extensão universitária, no sentido de aumentar a compreensão e a reflexão da sociedade e também daqueles que estão diretamente envolvidos na universidade (ANDRADE, et al. 2018). Levando em consideração as características dos cursos da Unespar, há expectativa de que os projetos oriundos da curricularização possam contribuir em áreas específicas como justiça social, democratização, acesso à aprendizagem de pessoas necessitadas, meio ambiente, saúde, música e arte para as classes carentes e fragilizadas.

Uma breve análise revela que a pesquisa acadêmica desenvolve nos alunos e professores o senso crítico, a capacidade de problematização e resolução de problemas, a maturidade de desempenhar as atividades com poucos recursos. Como dito, o ensino e a pesquisa são os dois princípios que mais se destacam dentro da universidade, entretanto, não são capazes de garantir a efetiva integração com a sociedade, para isso é preciso que a extensão universitária também participe desse processo (NEVES; MALTA, 2014).

Nesse sentido, a integração entre extensão e pesquisa, oferece variadas oportunidades de relação entre a universidade e a sociedade. A extensão usa principalmente de metodologias de pesquisas desenvolvidas pela ciência para realização das suas produções, é o caso por exemplo, da pesquisa-ação e das metodologias colaborativas. Esses tipos de metodologia facilitam os executores dos projetos de extensão na comuni-

cação com a comunidade. O ensino também está presente nos conceitos e teorias que são discutidos nos bancos da universidade e podem ser colocados em práticas quando as ações de extensão estão sendo levadas para a sociedade (ANDRADE; WIEBUSH, 2015).

Outro ponto que a extensão promove novos olhares, está na participação da universidade para o desenvolvimento de ações de inovação. Este é um desafio que precisa ser planejado e superado por meio da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para isso, a universidade precisará enfatizar o processo de aprendizagem do aluno, que será em muitos casos um dos articuladores e um dos beneficiados da interação dialógica entre academia e sociedade.

De acordo com Souza e Silva Filho (2014), a inovação está dividida em cinco tipos: técnica, sociogênica, social, organizacional e institucional. Para cada tipo de inovação podem estar envolvidos diferentes atores (sociedade civil, sindicatos, empresas, Estado, cooperativas etc.), pode acontecer por meio de diversos processos (aprendizagem, parcerias, mobilização, integração) além de abranger diversas finalidades (bem comum, interesse geral, interesse coletivo, cooperação) que estão relacionados à inovação.

Dentre os diversos tipos de inovação, destaca-se a inovação tecnológica que, para a universidade, pode ser encarada como uma oportunidade e, ao mesmo tempo, um desafio. No tocante à oportunidade, para que ocorra a inovação tecnológica é necessário que se concilie conhecimento, mão-de-obra qualificada, ideias inovadoras e investimento. A universidade pública apresenta três desses quatro itens, ficando à mercê do item investimento, que pode ser solucionado por meio do próprio incentivo do Estado ou até mesmo com parcerias de entidades privadas, em suma, a universidade apresenta-se como um excelente ambiente para o desenvolvimento da inovação tecnológica.

Por outro lado, o desafio, segundo Miranda, Sidulovicz, Machado (2016), está na dificuldade das universidades em transferir as tecnologias desenvolvidas para a sociedade. Nesse caso, a extensão universitária pode atuar no sentido de diminuir essa distância entre a sociedade e o conhecimento tecnológico desenvolvido pela academia.

Outro tipo de inovação promissor para a extensão universitária é a inovação social que, de acordo com Bachmann (2018), consiste em ações inovadoras para amparar as demandas sociais. Posto isto, a inovação social pode ser considerada uma oportunidade para a extensão universitária, pois para que ela ocorra é preciso constituir “algo novo”, que será pensado e executado na conjuntura do processo de ensino e aprendizagem, por parte dos professores e dos estudantes, e compartilhado com a comunidade.

A inovação social caracteriza-se por uma ideia que procura produzir novas ações para atender as antigas e as novas necessidades da sociedade, assim não há fronteiras de onde ou para quem essas inovações podem ser desenvolvidas, podendo contar com entidades de setores públicos, entidades sem fins lucrativos, instituições privadas e sociedade de maneira geral (BACHMANN, 2018).

Sendo assim, é possível que a universidade, por meio da extensão universitária, possa atuar para a inovação, principalmente as do tipo social e tecnológica, pois a academia apresenta características capazes de realizar a interação entre a sociedade e a própria universidade, além de oportunizar melhor qualidade de vida às pessoas que necessitam de maior apoio.

Considerações finais

Considerando o que foi exposto, pode-se concluir que, para a Unespar, a inserção da extensão nos cursos de graduação trouxe para reflexão o papel da universidade e até mesmo dos cursos, em relação ao profissional que se pretende formar. Quando se analisa o potencial da extensão frente aos desafios que são lançados pela mudança ocorrida na sociedade, é mister avaliar quais são as perspectivas para o desenvolvimento da universidade, sendo de fundamental importância o diálogo com a comunidade onde está inserida.

Nota-se que discutir a extensão, lança novos olhares sobre o ensino e a pesquisa, sobre a própria sustentação das universidades. A pesquisa busca novas descobertas, com vistas ao atendimento de problemas presentes na sociedade, cujos resultados são incorporados ao conjunto de conhecimentos consolidados e compartilhados no ensino. A extensão faz a ponte entre as descobertas e os conhecimentos disponíveis nos cursos de graduação para atender os problemas e as necessidades das comunidades. Ao mesmo tempo em que este diálogo com a sociedade oferece campo para o desenvolvimento de novas pesquisas, a extensão confirma o que o ensino trabalha com o estudante, possibilitando que o acadêmico possa refletir sobre sua própria aprendizagem.

Por fim, é importante destacar que, em tempos de evolução tecnológica e inovações, a universidade é o espaço para que essas questões sejam discutidas e viabilizadas por meio de ações conjuntas entre ensino, pesquisa e extensão. Uma universidade que não se fecha em si mesmo, nos laboratórios, nas salas de aula, mas que volta para a comunidade e percebe-se como parte importante da sociedade.

Referências

ANDRADE, R. M. M.; MOROSINI, M. C.; WIEBUSCH, E. M. Desafios contemporâneos da extensão universitária: da invisibilidade a curricularização. **XI Seminário Internacional de Educação Superior**, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

ANDRADE, R. M. M.; WIEBUSCH, E. M. A Extensão Universitária na perspectiva da interação dialógica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO, 4, 2015, Igrejinha, RS. **Anais...** Igrejinha, 2015.

BACHMANN, A. M. R. Extensão universitária e inovação social: um estudo em uma universidade pública municipal. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, v.7, n.1, p.447-466, jan./mar. 2018.

MIRANDA, J. I. R.; SIDULOVICZ, N.; MACHADO, D. M. O desafio da inovação tecnológica dentro da universidade. **Revista de Desenvolvimento Econômico (RDE)**, v. 2, n. 34, p.389-406, 2016.

NEVES, D. S.; MALTA, S. C. L. Ensino, pesquisa e extensão: existem dificuldades docentes no ensino superior para esta integração? **Form@re – Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, v.2, n.1, p.2-12, jan./jul. 2014.

SOUZA, A. C. A. A.; SILVA FILHO, J. C. L.. Dimensões da Inovação Social e Promoção do Desenvolvimento Econômico Local no Semiárido Cearense. In: XXXVIII Encontro da ANPAD, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro, 2014.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Juliane Rezende Cunha

Bacharela em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Gestão Tributária, Auditoria e Controladoria pela Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão (IBPEX). Especialista em Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Mestra em Planejamento e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Docente efetiva no Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Contabilidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Contabilidade, Avaliação no ensino superior, Semana Universitária, Imposto de Renda Pessoa Jurídica, Professores de Contabilidade do Ensino Superior e Orientação para o crédito. Experiência em gestão acadêmica: Pró-Reitora de Ensino, de Pesquisa e Extensão (2013/2016) e Pró-Reitora de Administração e Planejamento (2017/2020). É Reitora do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES - 2021/2024).

Evandro Salvador Alves de Oliveira

Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba (2019), linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processos

de ensino-aprendizagem. Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (2020) - Portugal - linha de pesquisa: Educação Física e Saúde Infantil. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014) - Campus Universitário de Rondonópolis, linha de pesquisa: Linguagens, cultura e construção do conhecimento. Graduado em Educação Física pela UNIFUNEC - Centro Universitário de Santa Fé do Sul - SP (2006). Membro associado da Anped. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança - CIEC - UMinho (Portugal). Membro do GEIJC (Grupo de pesquisa em Infância, Juventude e Cultura Contemporânea - UFR). Membro do NEPEM (Núcleo de Estudo e Pesquisa Multidisciplinar/UNIFIMES), membro do LEPEJ (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Jogo), membro do GEPETTES (Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente, Tecnologia e Subjetividade - UNIUBE/MG) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE) da Faculdade de Educação da USP (Feusp). Professor Titular na UNIFIMES (Centro Universitário de Mineiros). Coordenou o curso de Educação Física da UNIFIMES (2016 a 2018). Atuou como Diretor de Ensino na mesma Instituição (2019 a 2020). Atualmente é Pró-Reitor de Ensino, de Pesquisa e de Extensão na UNIFIMES/GO e Secretário da Câmara de Extensão da ABRUEM. Integra a Comissão de implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Tem experiência na área da Educação, Educação Física, Estudos da Criança, infância, mídias, tecnologias, cultura digital e trabalho docente.

Paulo Eduardo Gomes de Barros

Graduado em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Universidade Federal de Viçosa (1987) e Mestrado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2003). Atualmente é professor efetivo da Universidade

Estadual de Montes Claros, Coordenador e professor do curso de educação física das Faculdades Unidas do Norte de Minas - FUNORTE, ministrando as disciplinas de Estágio curricular Supervisionado, Educação Física Escolar e Políticas Públicas. Coordenador da Equipe12 de Colaboradores do Programa Segundo Tempo do Ministério dos Esportes de 2008 a 2016. Pró-Reitor de extensão da Unimontes desde dezembro de 2018 até a presente data.

Fabiana Regina Veloso

Graduada em Secretariado Executivo Bilíngüe pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1995), Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Londrina (2003), Doutora em Administração pela Universidade Positivo (2017). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Pró-Reitora de Extensão da UNIOESTE (2020 a 2023). Atua como docente e pesquisadora principalmente nos seguintes temas: secretariado executivo, comunicação empresarial, assessoria e consultoria, estudos organizacionais, significados culturais e teoria da prática.

Mayco Moraes Nunes

Possui graduação em Bacharel Em Fisioterapia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1999) sendo especialista em Fisioterapia Ortopédica pela UDESC (2001) e Mestre em Ciências do Movimento Humano (2008). É professor efetivo da Universidade do Estado de Santa Catarina desde 2002, atuando no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - CEFID. Tem experiência na área de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, com ênfase em Fisioterapia Aplicada Às Disfunções Ortopédicas e Traumatológicas, atuando no Estágio Supervisionado em

Ortopedia, Traumatologia e Reumatologia. Foi Coordenador do Curso de Fisioterapia da UDESC entre o período de fevereiro de 2006 a agosto de 2007. Foi Chefe do Departamento de Fisioterapia entre março de 2008 a março de 2010. Foi também Representante docente do CON-SEPE (suplente), CONSAD (titular) e CONSUNI até outubro de 2010. Foi Vice-Presidente do SINCAFITO (Sindicato Catarinense dos Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais) e Representante do CREFITO-10 no Conselho Estadual de Assistência Social - CEAS-SC entre os anos 2008/2010. Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade da Udesc. Doutor em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissões e Instituições (NEPPI).

Luiz Alberto Rodrigues

Graduado em filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1987), Especialista em Educação Popular pela FAFIRE (1992), Especialista em Associativismo pela UFRPE (1994), mestre em Planificación Y Gestion Organizacional pelo Instituto Universitario de Administración de Empresas/ UAM (1999), doutor em Educação pela UFPE (2009). Professor Associado e livre docente da Universidade de Pernambuco, membro do colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UPE, pesquisador da área de gestão e políticas públicas em educação. Exerceu função de direção de Campus Universitário no período de 2002 a 2014. Membro da Academia Pernambucana de Educação e Cultura. Pró-reitor de Graduação da Universidade de Pernambuco (2015-.2018). Atual pró-reitor de Extensão e Cultura da Universidade de Pernambuco.

Letícia Maria Pinto da Costa

Graduada em Comunicação Social - Jornalismo (1996) e Publicidade & Propaganda (1994) pela Universidade de Taubaté, mestre (2002) e doutora (2007) em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente é Pró-Reitora de Extensão da Universidade de Taubaté, professora assistente-doutora, concursada, coordenadora do curso de pós-graduação (lato sensu) em Comunicação e Marketing Político da Universidade de Taubaté, professora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté e dos cursos de Pós-graduação em Gestão de Pessoas, em Gestão de Marketing e em Administração da FAAP - São José dos Campos. Tem experiência na área de Comunicação Corporativa, com ênfase em Assessoria de Imprensa e Relações Públicas.

Anita Bellotto Leme Nagib

Possui graduação em Fisioterapia pela UNIFENAS (1999), mestrado em Fisioterapia pela UNIMEP (2004) e doutorado em Ciências pela FCM/UNICAMP (2020). Atualmente é Vice-Reitora, Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários, Docente e Supervisora do Ambulatório de Uroproctologia, Ginecologia e Obstetrícia do curso de Fisioterapia da UNIFAE. Tem experiência na área de Fisioterapia, com ênfase em Uroginecologia e Obstetrícia, atuando principalmente nos seguintes temas: incontinência urinária, assoalho pélvico, períneo, eletromiografia.

Flavia Haddad França

Mestra pelo Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional na Área Interdisciplinar do UNI-FACEF (Centro Universitário de Franca), Possui Graduação em Ciências - Habilitação Plena em Matemática pela Universidade de Franca (1986), Graduação em Ciências - Habilitação Plena em Física pela Universidade de Franca (1984) e Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Antônio Augusto Reis Neves (1994). Atualmente é docente nos cursos de Engenharia Civil e Engenharia de Produção do Centro Universitário de Franca.

Rogério Ohhira

Graduado em Biologia pelo Centro Universitário do Triângulo (2003), Mestrado Acadêmico em Planejamento e Desenvolvimento Regional pela UNITAU SP. Especialização em Educação Ambiental pela Faculdade Católica de Uberlândia, Especialização em Gestão Ambiental, Especialização em Licenciamento Ambiental. Foi Vice Reitor do Centro Universitário de Goiatuba - UniCerrado (2016 - 2020), Professor nos cursos de Tecnólogo em Gestão Ambiental, Agronomia e Pedagogia. Foi Coordenador da Comissão Própria de Avaliação CPA/FAFICH (2014 - 2016), Foi Presidente da Ouvidoria FAFICH (2014 - 2016). Foi Assessor Institucional e Coordenador do Curso de Ciências Biológicas da FAFICH (2006). Foi Funcionário da Prefeitura de Uberlândia de 1996 a 2014. Foi Chefe da Seção de Educação Ambiental da Secretaria de Meio Ambiente de Uberlândia (2001 - 2006) foi encarregado do Zoológico Parque do Sabiá. Foi Diretor Técnico de Planejamento da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Goiatuba. Atua como Educador Ambiental desde 1996, Atua na OhhiraGreen Soluções Ambientais nas áreas de Meio Ambiente, Licenciamento Ambiental, Gerenciamento de

Resíduos Sólidos, Plano de Recuperação de Áreas Degradadas - PRAD, Projetos Ambientais, tem experiência de atuação nas áreas de Ecologia, Zoologia, Botânica, Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Ambiental, Educação Ambiental, Licenciamento Ambiental, Zoologia Geral e de vertebrados e Morfologia Vegetal. É consultor técnico nas áreas relacionadas ao Meio Ambiente tendo executado trabalhos nas áreas de Licenciamento Ambiental, Planejamento Ambiental, Plano de Manejo de Unidade de Conservação.

Moacyr Laterza Filho

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994), Mestrado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997) e Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação em Letras (2003). Atualmente é professor da Universidade do Estado de Minas Gerais e da Fundação de Educação Artística (Belo Horizonte, M. G.). Tem experiência na área de Artes, com ênfases em Música e Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, música barroca, arte, educação, literatura oral, literaturas de língua portuguesa e Padre Antônio Vieira. De janeiro de 2011 a dezembro de 2012 trabalhou em projeto de pesquisa que visava à catalogação, análise, divulgação e publicação do acervo de partituras da Rádio Inconfidência (BH, MG). em 2018 desenvolveu o projeto “Transcrição, para dois, violões da Suíte Francesa BWV 814, de J. S. Bach”, com fomento da FAPEMIG. Em 2019, na mesma linha, desenvolve o projeto de transcrição, e edição crítica, para três violões, da Bachianas Brasileiras n. 04, de Heitor Villa-Lobos.

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Doutora em Geografia (Ensino de Geografia) pela Universidade de Lisboa (IGOT/Ulissboa) (CNPq Modalidade Pleno no Exterior), tendo participado da formação Geo Future School Excellence Programme (Universidade de Utrecht/Holanda/ Erasmus GFEP Programme). Investigadora associada do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. Mestre e Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM/Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é Pró-Reitora de Extensão da UECE. Editora da Revista Brasileira de Educação em Geografia. Membro, desde 2014, da equipe do Projeto Ibero-americano de educação geográfica “Nós propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica” (Universidade de Lisboa). Foi Coordenadora de área (Geografia) do PIBID UECE edição 2012-2014 e no ano de 2020. Atua no ensino de geografia, com ênfase na formação de professores, trabalhando como os temas formação docente e currículo, saberes docentes, relação universidade-escola e metodologias do ensino de geografia. Participou do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017, 2019, 2020 e 2021 (Objeto 1).

Esdra Marchezan Sales

Professor Adjunto I do Departamento de Comunicação Social e Pró-Reitor de Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com pesquisa sobre a convergência entre Literatura e Jornalismo na Prosa de Nelson Rodrigues. Possui Graduação em Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo pela UEPB (2004). Coordenador do Laboratório de Narrativa Hipermídia

(HiperLAB/UERN), projeto de extensão do curso de jornalismo. Exerce a função de Assessor de Governança da Informação e Transparência da UERN desde março de 2020. Já atuou como Subchefe de Gabinete da reitoria da UERN (2017-2020), Chefe e Subchefe do Departamento de Comunicação Social da UERN, e coordenador da FM Universitária. Realiza pesquisas, projetos e palestras nas áreas de Jornalismo Literário, Narrativas, História do Jornalismo, Webjornalismo, e Combate à Desinformação.

Kyldes Batista Vicente

Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA), Graduada em Letras e Mestre em Letras e Linguística (UFG). Realizou estudos de pós-doutoramento em Letras e Linguística (UFG) e atualmente é professora da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e do Centro Universitário ITOP (Unitop). É editora da Revista Humanidades & Inovação (Unitins), da Revista Extensão (Unitins) e da Revista Multidebates (Unitop). Integra o projeto Figuras da Ficção, colaborando no Dicionário de Personagens da Ficção Portuguesa, do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra. Tem os seguintes interesses de pesquisa: 1) da personagem ficcional (em seus aspectos figuracional ou refiguracional); 2) a ambiência narrativa das adaptações da escrita para a televisão; 3) ficção seriada televisiva (séries, minisséries, microsséries e telenovelas); 4) educação, linguagem e sociedade.