

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO

ANDRÉA KOCHHANN MACHADO

**FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: tessituras entre
concepções, sentidos e construções**

BRASÍLIA – DF
MAIO, 2019

ANDRÉA KOCHHANN MACHADO

**FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: tessituras entre
concepções, sentidos e construções**

Tese apresentada para fins de avaliação no curso
de Doutorado em Educação da Universidade
de Brasília.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo
e Avaliação

Orientadora: Dr^a. Kátia Augusta Curado
Pinheiro Cordeiro Silva

BRASÍLIA – DF
MAIO, 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

KK76f Kochhann, Andréa
Formação Docente e Extensão Universitária: tessituras
entre concepções, sentidos e construções / Andréa Kochhann;
orientador Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.
-- Brasília, 2019.
548 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2019.

1. Formação Docente. 2. Extensão Univversitária. 3.
Resolução CNE/CES n. 07 de 2018. 4. Concepção Acadêmica,
Processual e Orgânica. 5. Práxis Crítico-Emancipadora. I.
Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia Augusta, orient.
II. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Brasília – DF, 20 de maio de 2019.

**FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: tessituras entre
concepções, sentidos e construções**

ANDRÉA KOCHHANN MACHADO

BANCA EXAMINADORA

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Orientadora

Dr. Renato Hilário Reis
UnB - Membro Interno

Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa
UFG – Membro Externo

Dr. Murilo Mendonça Oliveira de Souza
UEG – Membro Externo

Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
UnB – Membro Interno
(Suplente)

“O espaço de produção do conhecimento é a práxis, onde se supera o saber pedante e se produz o saber revolucionário. [...] Os espaços de articulação com o movimento do real, como os estágios, a pesquisa e a extensão, acabam por ser atividades marginais. Cair na vida, penetrar no caos, no buraco negro das relações sociais concretas, onde as explicações não são suficientes, onde o conhecimento é frágil, onde a competência formal não serve, é uma aventura que a poucos atrai. É mais confortável o útero e seguro da ‘mãe academia’.[...] Os que conseguem, no entanto, romper os muros, por os pés – e a cabeça – para fora, deixando entrar o ar fresco da realidade nos pulmões, têm descoberto que é no movimento, no provisório, no caos, na dinâmica jamais ‘enquadrada’ das relações concretas que se transforma a sociedade, que se faz a revolução.”

Acácia Kuenzer (1992, p. 22)

AGRADECIMENTOS

À Deus.

A minha orientadora – Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva.

Ao meu co-orientador – Renato Hilário Reis.

A minha filha – Ândrea Carla Machado de Moraes.

Aos meus netos – Marco Antônio, João Guilherme e Ana Laura.

As minhas petfilhas – Dholly e Mell.

Ao meu grupo de estudos – GEFOP.

Ao grupo de pesquisa do doutorado – Gepfape.

Aos meus familiares principalmente, mãe, pai, irmãos, sobrinhos e demais.

Ao tio Sidnei, meu tio Nego, que nem soube o quanto foi importante para mim.

Aos meus amigos e colegas, da UEG e da UnB, que me apoiaram nessa jornada.

Aos amigos de jornada da vida, das universidades, da modelagem, da música e da dança.

A todos que me acompanharam direta ou indiretamente nesta etapa da vida.

A UEG, a UnB e a FAPDF pelos apoios financeiros.

A todos os docentes universitários inquietos com as contradições do processo formativo de novos docentes da Educação Básica e Ensino Superior e que se movimentam na construção de uma sociedade mais emancipada.

DEDICO

RESUMO

O objeto dessa pesquisa foi a formação docente, delimitado na formação do pedagogo da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em projetos de extensão universitária em andamento no ano de 2018. Variados motivos de cunho acadêmico e profissional justificam investigar a formação inicial no curso de Pedagogia. Defendemos que o docente deve ser formado com uma visão crítico-emancipadora e não reprodutora das relações de produção. O motivo para a delimitação em investigar a UEG parte do pressuposto de que esta apresenta características notadamente específicas das demais instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás, visto que é uma universidade pública, gratuita, *multicampi* e principalmente, interiorizada. Esta interiorização é a marca registrada enquanto democratização do saber acadêmico antes elitizado, pois se configura em 41 *Campi* e 10 polos espalhados por 45 cidades do estado. O problema dessa pesquisa foi “Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária na formação de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás?”. O objetivo geral foi analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando a concepção e o sentido para a construção da mesma. Os objetivos específicos foram: 1- apresentar os limites e as perspectivas da formação docente pela extensão universitária, encontrados nos trabalhos pelo Estado do Conhecimento; 2- historicizar e discutir a universidade, a extensão universitária, o curso de Pedagogia e a UEG mediante a questão da sua concepção e sentido, e da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão; 3- discutir questões teóricas que sustentam a práxis crítico-emancipadora quanto à concepção e sentido da ação extensionista enquanto uma construção no processo formativo; 4- analisar as ações de extensão universitária vinculadas ao curso de Pedagogia da UEG executados no ano de 2018, para compreender as concepções e sentidos da extensão universitária no processo formativo inicial, considerando os limites e perspectivas, visando apresentar a possibilidade de construção de uma extensão universitária na concepção crítico-emancipadora. As análises das partes serão realizadas alicerçadas no todo, levando em consideração a totalidade. A pesquisa seguiu a perspectiva materialista histórico-dialética – filosofia da práxis e emancipação em Marx e Gramsci, caracterizando-se como uma pesquisa quanti-qualitativa, teórica e empírica. Apresentou como *corpus teórico* a concepção materialista histórico-dialética na pesquisa em Marx (1979, 1987) e Kosik (1976); também em Marx (1979, 1987) a fundamentação do trabalho ontológico e suas contradições temporais e espaciais do trabalho como princípio educativo, pela totalidade e contradição, permeada pela mediação; em Gramsci (1979, 1991, 1995, 2000, 2010), Sanches Vasquez (2011), Saviani (2000, 2007), Gasparin (2014), Gadotti (2010) e Curado Silva (2011, 2015) sobre omnilateralidade, emancipação, tendência histórico-crítica e epistemologia da práxis; em Saviani (2006, 2008, 2009) sobre a universidade brasileira e o curso de Pedagogia; em Forproex (2012), Faria (2001), Castro (2004), Souza (2000), Síveres (2013), Botomé (1996), Reis (1996) e Jezine (2002) quanto às questões da extensão; e foram analisadas leis, resoluções, planos nacionais de educação e de extensão universitária. O *corpus empírico* se constituiu da análise do currículo do curso de Pedagogia, dos documentos institucionais da UEG, dos projetos de extensão executados em 2018 e seus relatórios, e das entrevistas semiestruturadas com os acadêmicos e os coordenadores dos projetos. A vertente analítica das entrevistas foi dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013). A tese que apresentamos é que as atividades de extensão universitária, na formação de professores do Curso de Pedagogia da UEG, vêm carregadas de contradições entre o pensar e o fazer, o instituinte e o instituído, o ideal e o real material. Entretanto, o estudo aponta para uma perspectiva de práxis *crítico-emancipadora*, pois para além da dimensão curricular da atividade, a análise das situações concretas mostraram que a prática na extensão pressupõe uma transformação do real, na unidade compreensiva teórica, como passagem indispensável para desenvolver ações, cujo sujeito nesta relação desenvolve perspectivas da emancipação para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Extensão Universitária. Práxis Crítico-Emancipadora.

ABSTRACT

The purpose of this research was the teacher training delimiting in the education of the pedagogue, of the State University of Goiás (UEG), in projects of university extension, in progress in the year of 2018, in the course of Pedagogy. Several academic and professional reasons justify investigating the formation of the pedagogue. We argue that the teacher should be formed with a critical-emancipatory and non-reproductive view of the relations of production. The reason for the delimitation in investigating the UEG starts from the assumption of this institution of Higher Education to present features that are specific to the others of the State of Goiás. It is a public university, free, multicampi and mainly internalized. Its internalization is the trademark as a democratization of the academic knowledge that was previously elitist, since it is made up of 41 Campi and 10 poles spread over 45 cities in the State of Goiás. The problem of this research was "What are the perspectives and limits of university extension in the formation of teachers, of the Pedagogy Course, at the State University of Goiás? " The general objective was to analyze the perspectives and limits of university extension as a possibility of critical-emancipatory activity in the initial formation of teachers of the Pedagogy Course at the State University of Goiás, considering the conception and the direction for the construction of the same. The specific objectives were: 1- to present the limits and the perspectives of the teacher training by the university extension, found in the works by the State of Knowledge; 2 - to historicize and discuss the university, the university extension, the course of Pedagogy and the UEG through the question of its conception and sense, and the inseparability of research, teaching and extension; 3 - discuss theoretical questions that support the critical-emancipatory praxis as to the conception and sense of the extensionist action as a construction in the formative process; 4 - analyze the university extension actions linked to the UEG Pedagogy course implemented in the year 2018, in order to understand the conceptions and meanings of university extension in the initial formative process, considering the limits and perspectives, aiming to present the possibility of constructing an extension in the critical-emancipatory conception. The analysis of the parts will be carried out based on the whole, taking into account the totality. The research followed the historical-dialectical materialist perspective - philosophy of praxis and emancipation in Marx and Gramsci. It was a quantitative-qualitative, theoretical and empirical research. He presented as theoretical corpus the conception of Marx (1979, 1987) and Kosik (1976) sedimenting the historical-dialectical materialist conception in research; in Marx (1979, 1987) on ontological work and its temporal and spatial contradictions of work as an educational principle, by totality and contradiction permeated by mediation; (1998), and in the case of Gramsci (1979, 1991, 1995, 2000, 2010), Sanches Vasquez (2011), Saviani (2000, 2007), Gasparin (2014), Gadotti (2010) and Curado Silva (2011, 2015) on omnilaterality, emancipation, historical-critical and epistemology of praxis; in Saviani (2006, 2008, 2009) on the Brazilian university and the Pedagogy course; in Forproex (2012), Faria (2001), Castro (2004), Souza (2000), Síveres (2013), Botomé (1996), Reis (1996) and Jezine (2002) on extension issues. Laws, resolutions, national plans for education and university extension were also analyzed. The empirical corpus consisted of the analysis of the curriculum of the Pedagogy course, the institutional documents of the UEG, the extension projects executed in 2018 and its reports, and semi-structured interviews with the academics and project coordinators. The analytical side of the interviews was from Aguiar and Ozella's Nuclei of Meaning (2013). The thesis we present is that the activities of university extension in the formation of teachers of the Course of Pedagogy in the UEG are loaded with contradictions between thinking and doing, the institute and the instituted, the ideal and the material real, meanwhile the study points to a perspective of critical-emancipatory praxis, since beyond the curricular dimension of the activity, the analysis of the concrete situations show that the practice in extension presupposes a transformation of the real, in the theoretical comprehensive unit, as an indispensable passage to develop actions , whose subject in this relationship develops perspectives of emancipation for teacher training.

KEYWORDS: Teacher Training. University Extension. Critical-Emancipatory Praxis.

RESUMEN

El objeto de esta investigación fue la formación docente delimitándose en la formación del pedagogo, de la Universidad Estatal de Goiás (UEG), en proyectos de extensión universitaria, en marcha en el año 2018, en el curso de Pedagogía. Varios motivos de cuño académico y profesional justifican investigar la formación del pedagogo. Defendemos que el docente debe ser formado con una visión crítico-emancipadora y no reproductora de las relaciones de producción. El motivo para la delimitación en investigar la UEG parte del presupuesto de esa institución de Enseñanza Superior presentar características notadamente específicas de las demás del Estado de Goiás. Es una universidad pública, gratuita, multicampi y principalmente, interiorizada. Su interiorización es la marca registrada en cuanto democratización del saber académico antes elitizado, pues se configura en 41 Campi y 10 polos dispersos por 45 ciudades del Estado de Goiás. El problema de esta investigación fue: ¿Cuáles son las perspectivas y los límites de la extensión universitaria en la formación de profesores, del Curso de Pedagogía, en la Universidad Estatal de Goiás? ". El objetivo general fue analizar las perspectivas y los límites de la extensión universitaria como posibilidad de actividad crítico-emancipadora en la formación inicial de profesores del Curso de Pedagogía en la Universidad Estadual de Goiás, considerando la concepción y el sentido para la construcción de la misma. Los objetivos específicos fueron: 1- presentar los límites y las perspectivas de la formación docente por la extensión universitaria, encontrados en los trabajos por el Estado del Conocimiento; 2 - historizar y discutir la universidad, la extensión universitaria, el curso de Pedagogía y la UEG mediante la cuestión de su concepción y sentido, y de la indisociación investigación, enseñanza y extensión; 3- discutir cuestiones teóricas que sustentan la praxis crítico-emancipadora en cuanto a la concepción y sentido de la acción extensionista mientras que una construcción en el proceso formativo; 4- analizar las acciones de extensión universitaria vinculadas al curso de Pedagogía de la UEG ejecutadas en el año 2018, para comprender las concepciones y sentidos de la extensión universitaria en el proceso formativo inicial, considerando los límites y perspectivas, visando presentar la posibilidad de construcción de una extensión universitaria en la concepción crítico-emancipadora. Los análisis de las partes se realizarán basadas en el todo, teniendo en cuenta la totalidad. La investigación siguió la perspectiva materialista histórico-dialéctica - filosofía de la praxis y emancipación en Marx y Gramsci. Fue una investigación cuantitativa, teórica y empírica. En el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en Marx (1979, 1987) en cuanto al trabajo ontológico y sus contradicciones temporales y espaciales del trabajo como principio educativo, por la totalidad y contradicción, permeada por la mediación; (2006), Satisani (2000, 2007), Gasparin (2014), Gadotti (2010) y Curado Silva (2011, 2015) sobre omnilateralidad, emancipación, tendencia histórico-crítico y epistemología de la praxis; en Saviani (2006, 2008, 2009) sobre la universidad brasileña y el curso de Pedagogía; en el marco de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Se analizaron también leyes, resoluciones, planes nacionales de educación y de extensión universitaria. El corpus empírico se constituyó del análisis del currículo del curso de Pedagogía, de los documentos institucionales de la UEG, de los proyectos de extensión ejecutados en 2018, y sus informes, y de las entrevistas semiestructuradas con los académicos y coordinadores de proyectos. La vertiente analítica de las entrevistas fue de los Núcleos de Significación de Aguiar y Ozella (2013). La tesis que presentamos es que las actividades de extensión universitaria, en la formación de profesores, del Curso de Pedagogía, en la UEG, vienen cargadas de contradicciones entre el pensar y el hacer, el instituyente y lo instituido, el ideal y el real material, sin embargo el estudio apunta hacia una perspectiva de praxis crítico-emancipadora, pues más allá de la dimensión curricular de la actividad, el análisis de las situaciones concretas muestra que la práctica en la extensión, presupone una transformación de lo real, en la unidad comprensiva teórica, como paso indispensable para desarrollar acciones , cuyo sujeto en esta relación desarrolla perspectivas de la emancipación para la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente. Extensión Universitaria. Práctica Crítica-Emancipadora.

LISTA DE QUADROS

- Quadro n. 01 – Projetos de Pesquisa
- Quadro n. 02 – Projetos de Extensão Universitária
- Quadro n. 03 – Trabalho Final de Curso
- Quadro n. 04 – Total de trabalhos de Revistas A1
- Quadro n. 05 – Total de trabalhos de Revistas A2
- Quadro n. 06 – Total de trabalhos da CAPES
- Quadro n. 07 – Total de trabalhos do GT 08 da ANPEd
- Quadro n. 08 – Total de trabalhos do VII CBEU
- Quadro n. 09 – Análise dos trabalhos A1
- Quadro n. 10 – Limites e Perspectivas do trabalho A1
- Quadro n. 11 – Análise dos trabalhos da CAPES
- Quadro n. 12 – Limites e Perspectivas dos trabalhos da CAPES
- Quadro n. 13 – Análise dos trabalhos da ANPEd
- Quadro n. 14 – Limites e Perspectivas dos trabalhos do GT 08 da ANPEd
- Quadro n. 15 – Análise dos trabalhos do VII CBEU
- Quadro n. 16 – Limites e Perspectivas dos trabalhos do VII CBEU
- Quadro n. 17 – Total de trabalhos analisados
- Quadro n. 18 – Síntese de limites e perspectivas dos trabalhos pelo Estado do Conhecimento
- Quadro n. 19 - Eventos do CBEU
- Quadro n. 20 – Epistemologia da práxis
- Quadro n. 21- Concepção de extensão universitária
- Quadro n. 22 - Categorias de concepção
- Quadro n. 23 - Docentes da UEG
- Quadro n. 24 - Localização e história
- Quadro n. 25 - Concepção do curso
- Quadro n. 26 - Perfil do egresso
- Quadro n. 27 - Epistemologia
- Quadro n. 28 - Indissociabilidade
- Quadro n. 29 - Extensão Universitária
- Quadro n. 30 - Projeto Extensionista
- Quadro n. 31 - Projeto Incipiente
- Quadro n. 32 - Projeto Reeditado
- Quadro n. 33 - Projeto Consolidado
- Quadro n. 34 - Projeto em análise
- Quadro n. 35 - Concepção dos projetos
- Quadro n. 36 – Acadêmicos dos projetos
- Quadro n. 37 – Pré-Indicadores sobre os motivos de participar do projeto

- Quadro n. 38 – Indicadores sobre os motivos de participar do projeto
- Quadro n. 39 – Núcleo de Significação sobre os motivos de participar do projeto
- Quadro n. 40 – Pré-Indicadores sobre as concepções de extensão universitária
- Quadro n. 41 – Indicadores sobre as concepções de extensão universitária
- Quadro n. 42 – Núcleo de Significação sobre as concepções de extensão universitária
- Quadro n. 43 – Pré-Indicadores sobre os limites de participar do projeto
- Quadro n. 44 – Indicadores sobre os limites de participar do projeto
- Quadro n. 45 – Núcleo de Significação sobre os limites de participar do projeto
- Quadro n. 46 – Pré-Indicadores sobre as contribuições de participar do projeto
- Quadro n. 47 – Indicadores sobre as contribuições de participar do projeto
- Quadro n. 48 – Núcleo de Significação sobre as contribuições de participar do projeto
- Quadro n. 49 – Pré-Indicadores sobre teoria e prática do projeto
- Quadro n. 50 – Indicadores sobre teoria e prática do projeto
- Quadro n. 51 – Núcleo de Significação sobre teoria e prática do projeto
- Quadro n. 52 – Pré-Indicadores sobre a relação do projeto com o ensino
- Quadro n. 53 – Indicadores sobre a relação do projeto com o ensino
- Quadro n. 54 – Núcleo de Significação sobre a relação do projeto com o ensino
- Quadro n. 55 – Pré-Indicadores sobre a relação do projeto com a pesquisa
- Quadro n. 56 – Indicadores sobre a relação do projeto com a pesquisa
- Quadro n. 57 – Núcleo de Significação sobre a relação do projeto com a pesquisa
- Quadro n. 58 – Pré-Indicadores sobre o envolvimento no projeto
- Quadro n. 59 – Indicadores sobre o envolvimento no projeto
- Quadro n. 60 – Núcleo de Significação sobre o envolvimento no projeto
- Quadro n. 61 – Pré-Indicadores sobre os conteúdos do currículo da UEG
- Quadro n. 62 – Indicadores sobre os conteúdos do currículo da UEG
- Quadro n. 63 – Núcleo de Significação sobre os conteúdos do currículo da UEG
- Quadro n. 64 – Pré-Indicadores sobre os conteúdos do currículo da escola
- Quadro n. 65 – Indicadores sobre os conteúdos do currículo da escola
- Quadro n. 66 – Núcleo de Significação sobre os conteúdos do currículo da escola
- Quadro n. 67 – Pré-Indicadores sobre a produção acadêmica e científica do projeto
- Quadro n. 68 – Indicadores sobre a produção acadêmica e científica do projeto
- Quadro n. 69 – Núcleo de Significação sobre a produção acadêmica e científica do projeto
- Quadro n. 70 – Pré-Indicadores sobre como o projeto favorece para a vida
- Quadro n. 71 – Indicadores sobre como o projeto favorece para a vida
- Quadro n. 72 – Núcleo de Significação sobre como o projeto favorece para a vida
- Quadro n. 73 – Coordenadores dos projetos
- Quadro n. 74 – Pré-Indicadores sobre concepção e sentido da extensão universitária
- Quadro n. 75 – Indicadores sobre concepção e sentido da extensão universitária
- Quadro n. 76 – Núcleo de Significação sobre concepção e sentido da extensão universitária
- Quadro n. 77 – Pré-Indicadores sobre sobre os limites e perspectivas da extensão na formação docente
- Quadro n. 78 – Indicadores sobre sobre os limites e perspectivas da extensão na formação docente
- Quadro n. 79 – Núcleo de Significação sobre sobre os limites e perspectivas da extensão na formação docente

- Quadro n. 80 – Pré-Indicadores sobre as contribuições do projeto
- Quadro n. 81 – Indicadores sobre as contribuições do projeto
- Quadro n. 82 – Núcleo de Significação sobre as contribuições do projeto
- Quadro n. 83 – Pré-Indicadores sobre a relação teoria e prática no projeto
- Quadro n. 84 – Indicadores sobre a relação teoria e prática no projeto
- Quadro n. 85 – Núcleo de Significação sobre a relação teoria e prática no projeto
- Quadro n. 86 – Pré-Indicadores sobre a articulação do projeto com o ensino e a pesquisa
- Quadro n. 87 – Indicadores sobre a articulação do projeto com o ensino e a pesquisa
- Quadro n. 88 – Núcleo de Significação sobre a articulação do projeto com o ensino e a pesquisa
- Quadro n. 89 – Pré-Indicadores sobre os acadêmicos dos projetos
- Quadro n. 90 – Indicadores sobre os acadêmicos dos projetos
- Quadro n. 91 – Núcleo de Significação sobre os acadêmicos dos projetos
- Quadro n. 92 – Pré-Indicadores sobre envolvimento nas atividades do projeto
- Quadro n. 93 – Indicadores sobre envolvimento nas atividades do projeto
- Quadro n. 94 – Núcleo de Significação sobre envolvimento nas atividades do projeto
- Quadro n. 95 – Pré-Indicadores sobre a integralização curricular dos projetos
- Quadro n. 96 – Indicadores sobre a integralização curricular dos projetos
- Quadro n. 97 – Núcleo de Significação sobre a integralização curricular dos projetos
- Quadro n. 98 – Pré-Indicadores sobre a relação do currículo da UEG com o projeto
- Quadro n. 99 – Indicadores sobre a relação do currículo da UEG com o projeto
- Quadro n. 100 – Núcleo de Significação sobre a relação do currículo da UEG com o projeto
- Quadro n. 101 – Pré-Indicadores sobre que aluno deveria vivenciar a extensão
- Quadro n. 102 – Indicadores sobre que aluno deveria vivenciar a extensão
- Quadro n. 103 – Núcleo de Significação sobre que aluno deveria vivenciar a extensão
- Quadro n. 104 – Pré-Indicadores sobre a produção acadêmica e científica
- Quadro n. 105 – Indicadores sobre a produção acadêmica e científica
- Quadro n. 106 – Núcleo de Significação sobre a produção acadêmica e científica
- Quadro n. 107 – Pré-Indicadores sobre favorecer para a vida
- Quadro n. 108 – Indicadores sobre favorecer para a vida
- Quadro n. 109 – Núcleo de Significação sobre favorecer para a vida
- Quadro n. 110 – Perspectivas e Limites na compreensão dos acadêmicos
- Quadro n. 111 – Perspectivas e Limites na compreensão dos coordenadores

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico n. 01 – Projetos de Extensão em 2018

Gráfico n. 02 – Projetos por categoria

Gráfico n. 03 – Projetos consolidados

Gráfico n. 04 – Situação acadêmica

Gráfico n. 05 – Sexo dos partícipes

Gráfico n. 06 – Idade dos partícipes

LISTA DE FIGURAS

- Figura n. 01 – Tessitura da pesquisa
- Figura n. 02 – Tessitura das categorias
- Figura n. 03 – Tessitura metodológica
- Figura n. 04 - Tessitura de análise
- Figura n. 05 – Ideias Pedagógicas no Brasil
- Figura n. 06 – Câmpus da UEG
- Figura n. 07 – Documentos da PrE
- Figura n. 08 – Câmpus da UEG e cursos de Pedagogia
- Figura n. 09 – Síntese da concepção extensionista
- Figura n. 10 – Categorias e Núcleos de Significação dos acadêmicos
- Figura n. 11 - Concepção e Sentido dos acadêmicos
- Figura n. 12 – Temporalidade dos acadêmicos
- Figura n. 13 – Unidade teoria e prática dos acadêmicos
- Figura n. 14 – Indissociabilidade dos acadêmicos
- Figura n. 15 – Assumência dos acadêmicos
- Figura n.16 – Curricularização dos acadêmicos
- Figura n. 17 – Produção dos acadêmicos
- Figura n. 18 – Formação política e emancipadora dos acadêmicos
- Figura n. 19 – Categorias e Núcleos de Significação dos docentes
- Figura n. 20 - Concepção e Sentido dos docentes
- Figura n. 21 – Temporalidade dos docentes
- Figura n. 22 – Unidade teoria e prática dos docentes
- Figura n. 23 – Indissociabilidade dos docentes
- Figura n. 24 – Assumência dos docentes
- Figura n. 25 – Curricularização dos docentes
- Figura n. 26 - Produção Acadêmica e Científica dos docentes
- Figura n. 27 - Formação política e emancipadora dos docentes
- Figura n. 28 – Síntese da pesquisa

LISTA DE ABREVIATURAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ANPEd	Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAI	Associação de Proteção e Assistência à Infância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU	Congregação
CBEU	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CIEXT	Comitê Institucional de Extensão
CODAE	Coordenação de Atividade de Extensão
CRUTAC	Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CsA	Conselho Acadêmico
CsU	Conselho Universitário
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEMEC	Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EUA	Estados Unidos da América
EVV	Educando e Valorizando a Vida
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FECIL-BELOS	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luis de Montes Belos
FORPROEX	Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Públicas do Brasil
GEFOPI	Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade
IES	Instituições do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIELT	Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEU	Plano Nacional de Extensão Universitária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PrE	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBPAE	Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação
RENEX	Rede Nacional de Extensão
SiEX	Sistema de Dados e Informação em Extensão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEE	União Estadual dos Estudantes
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - AS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DO OBJETO: principais apreensões	26
1.1 CONSTRUINDO O OBJETO: trajetória acadêmica e profissional	26
1.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: limites e perspectivas nos trabalhos	33
1.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA: formação docente e extensão universitária	51
1.4 O MÉTODO E A PERSPECTIVA METODOLÓGICA: tessitura e construção	56
CAPÍTULO II - AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DO OBJETO: principais apreensões	65
2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: construção histórica	65
2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: historicidade e legalidade	82
2.3 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL: historicidade e legislação vigente	103
CAPÍTULO III - AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DO OBJETO: principais apreensões	121
3.1 EMANCIPAÇÃO HUMANA: concepções epistemológicas	121
3.2 PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA: perspectiva epistemológica	134
3.3 A PRÁXIS CRÍTICO-EMANCIPADORA: construção epistemológica	151
3.4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções e sentidos epistemológicos	163
CAPÍTULO IV – AS CONCEPÇÕES EMPÍRICAS DO OBJETO: principais apreensões	201
4.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: conhecendo seus caminhos	201
4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: conhecendo seu(s) currículo(s)	222
4.3 OS PROJETOS DE EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG: conhecendo o mapeamento e sua categorização	240
CAPÍTULO V - DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: principais apreensões	247
5.1 A PRÉ-IDEAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções, sentidos e construções	247
5.2 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções, sentidos e construções	268
5.3 A COMPREENSÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções, sentidos e construções pela análise dos acadêmicos	289
5.4 A COMPREENSÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções, sentidos e construções pela análise dos docentes	330
5.5 DA SÍNCRESE À SÍNTESE DO OBJETO: concepções, sentidos e construções	372
CONSIDERAÇÕES	381
REFERÊNCIAS	388
APÊNDICES	398
ANEXOS	467

INTRODUÇÃO

Ao se enveredar pela realização de uma pesquisa científica, é preciso assumir o compromisso social da produção científica, no caso, do campo educacional. A pesquisa se inicia no momento em que o pesquisador é tomado por angústias sociais e se coloca a serviço da comunidade. Tanto o pesquisador quanto o objeto pesquisado estão inseridos em um contexto e carregado de subjetividade, exceto alguns objetos, principalmente, das ciências duras. Para a efetivação da pesquisa, é importante o processo de objetivação enquanto um esforço racional para a análise objetiva/subjetiva do objeto. Isso demanda esforço racional, emocional e físico. Como já dizia Marx, lembrado por Althusser (1979, p. 7), “Não existe estrada real para a ciência e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que não temem enfrentar a canseira para galgá-los por veredas escarpadas.”.

A formação docente é relevante e, apesar de ser ampla e muito estudada, é complexa e em constante movimento, caracterizando-se como um objeto de múltiplas determinações. A nossa pesquisa se configura um trabalho com o objeto formação docente, considerando apenas a formação do pedagogo, estando, assim, delimitado. Este objeto, que também é amplo, tem seu recorte de investigação na extensão universitária.

Parece clara e justificada a existência de ações extensionistas por parte das universidades, aliando contribuição na formação profissional com maior entendimento da sociedade e, ainda, aproximando os saberes acadêmicos das comunidades atendidas. No entanto, pretende-se discutir neste estudo uma controvérsia da formação docente e a relação com as contribuições e limites da extensão como espaço formativo para a licenciatura, mais especificamente para a Pedagogia. Devido ao motivo de analisar a extensão como espaço formativo a análise se dará no acadêmico e docente. Não iremos menosprezar as contribuições para a comunidade externa, mas o foco será no acadêmico e docente.

A extensão universitária é considerada como uma das funções das Instituições de Ensino Superior, relacionada à sua prática indissociável com o ensino e a pesquisa. Apesar de ser vista como uma dimensão de menor expressão dentro das universidades, ou da visão simplista da função de retorno à comunidade não acadêmica na forma de oferta de programas e projetos, a extensão universitária vem sendo realizada, principalmente nas instituições públicas, e carece de estudos que relacionem essa dimensão ao tripé e à formação docente.

Parte-se do pressuposto de que a extensão universitária precisa ser compreendida enquanto princípio educativo, pois o trabalho educativo ou pedagógico precisa ocorrer nas atividades dos projetos de extensão, caso contrário se configura apenas como prestação de

serviço ou assistencialismo. A extensão como princípio educativo está prevista no Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Públicas do Brasil – FORPROEX (2012) – quando a anunciam como processo acadêmico que tem relação direta com a transformação social. A extensão entendida como trabalho é exercida coletivamente por sujeitos vinculados à universidade e à comunidade, num processo de conhecimento e ação sobre a realidade objetiva que demanda de uma organicidade processual e temporal. Nessa perspectiva, é possível um processo educativo, científico, técnico e cultural que se articule com o ensino e a pesquisa em forma indissociável no contexto das relações dinâmicas e transformadoras entre universidade e sociedade, pelo trabalho como princípio educativo. Pensando a extensão universitária nessa configuração no processo formativo e considerando a totalidade, a contradição e as mediações, os acadêmicos podem vir a ter uma formação omnilateral e emancipada.

O homem¹ enquanto ser ontológico se faz também pelo trabalho. Para Gadotti (2010, p. 147) “O que determina as opções do indivíduo não é a natureza humana genérica, mas a formação histórico-social.”. O autor continua afirmando que “O homem é o que ele faz socialmente: ele não é, torna-se.” (p. 125). Esse tornar-se homem se dá também pelo trabalho que é a categoria fundante das relações sociais. Portanto, o trabalho é ontológico. Para além do trabalho ser ontológico, o é também teleológico, conforme Lukács (1979). O trabalho é teleológico por haver intencionalidade, planejamento e propósitos, pois o homem não é genérico e acabado, “não somente como dado e meramente representado, mas agora também concebido na sua totalidade real, conceituada” (LUKÁCS, 1979, p. 88). Isso pode promover transformações internas e externas do ser social, por uma ontologia materialista tornada histórica, expressa no trabalho educativo e pedagógico, podendo ocorrer na universidade e nas atividades de extensão.

Transformações tamanhas que podem promover a alienação, pois para Marx (1979), as transformações podem alcançar a concepção de que quem produz não é dono de sua produção, uma vez que o trabalhador trabalha e o produto de seu trabalho não é seu, mas do seu empregador, que não trabalha, estranhando de si o seu próprio produto. Como o trabalhador não produz para si, mas para o capital, esse capital o subjuga, fazendo-o produzir mais valia, seja ela absoluta ou relativa ou mais valor². Por isso, Lukács (1979, p. 16) afirma que “Os homens fazem sua história, como diz Marx, mas não em uma circunstância por eles escolhidas.”, mas por situações produzidas na relação homem-sociedade-homem.

¹ Usaremos neste trabalho a terminologia “homem” para designar tanto os homens quanto as mulheres.

² A mais valia – diferença entre os gastos da produção com a venda final dessa produção – gera o lucro para o dono dos meios de produção, na forma de dinheiro. O mais valor não gera lucro em dinheiro, mas gera uma produção a mais, por isso alguns professores trabalham com a produção de mais valor, principalmente em escolas públicas. Além do mais, Marx foi dos maiores teóricos representantes da luta de classe. Ver em Marx (1979).

Destarte, pela história, a atividade humana (o trabalho) apresentou carácter coercitivo em contradição com a liberdade. Essas relações sociais precisam ser entendidas como sendo o alicerce para o surgimento de muitos objetos de estudo. Assim, pelo trabalho o homem transforma a natureza e a si próprio, conforme Marx (1979). É pelas relações sociais do trabalho que a luta de classes se estabeleceu e o proletariado passou a realizar o trabalho que é ontológico, de forma estranhada. Com esse pano de fundo, o homem trabalha para atender o capital. Engels, ao prefaciá-lo Manifesto Comunista de 1883, evidencia o pensamento de Marx quanto à questão da história de lutas de classe.

[...] toda a história tem sido uma história de lutas de classe, de lutas entre as classes exploradas e as classes exploradoras, entre as classes dominantes e as classes dominadas, nos diferentes estágios do desenvolvimento social; mas que, atualmente, esta luta atingiu um estado em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) não pode mais libertar-se da classe que a explora e oprime (a burguesia), sem libertar, ao mesmo tempo e para sempre, da exploração, da opressão e das lutas de classes, toda a sociedade. (MARX E ENGELS, 2008, p. 29)

Os estudos de Marx (1979) favorecem a compreensão do ser que se constitui humano pelo trabalho, devido às explicações históricas, pelas contradições e pela dialética, enquanto um vir a ser ou devir. O trabalho a que o autor se refere não pode ser entendido como meramente a realização de algo que lhe garanta as condições mínimas ou precárias de sobrevivência como ocorre na relação social capitalista, mas enquanto uma constituição ontológica. Por isso, Marx (1979) questiona as relações sociais estabelecidas pelo sistema capitalista industrial da época, enquanto promotora de um trabalho estranhado que reforçava as desigualdades entre operário e patrão, defendendo que todo homem deveria ser dono de sua produção e ter direito de equidade de vida nos setores sociais. Marx (1979) foi o grande representante da luta de classe dos trabalhadores, e as questões a que se referia na época permanecem até o momento, com as mudanças típicas de uma construção histórica, reforçando a divisão social do trabalho e a luta de classes no Brasil perante o sistema capitalista vigente. E autores marxistas comungam da concepção e luta de trabalho como princípio educativo.

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008a, p. 57)

O trabalho como princípio educativo em Marx carrega a marca histórica do modo de produção dominante e das relações sociais estabelecidas, estando ligado ao processo de socialização da humanidade e não somente à escola. É importante compreender que o princípio educativo está em todas as ações e setores e que, por isso, chega à escola. Mas, a escola não é o único setor responsável pelo trabalho como princípio educativo. Destarte, para Saviani (2008a) comungando com Marx (1979), o trabalho como princípio educativo é social e o trabalho como princípio pedagógico é escolar.

[...] não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação [grifo do autor] do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. (FRIGOTTO, 2009, p. 189)

Entendemos que o trabalho como ontológico e teleológico em Marx (2010) se configura nos espaços e relações sociais pelo princípio educativo. Assim, esse princípio pode se expressar em toda sociedade enquanto trabalho educativo e, mais especificamente na escola, enquanto trabalho pedagógico que também é trabalho não material. A visão de trabalho enquanto princípio educativo, particularmente como trabalho pedagógico ou trabalho não material pode ser encontrado na formação docente e nas ações extensionistas. Destarte, em nosso texto, usaremos trabalho educativo para os espaços sociais e trabalho pedagógico para o espaço escolar.

O trabalho como princípio educativo em Gramsci, que comunga de Marx, “É toda a tradição cultural, que vive também e especialmente fora da escola [...]” e ainda “a relação pedagógica não pode estar limitada às relações especificamente ‘escolares’ [...]. Essa relação existe em toda sociedade em seu conjunto” (MANACORDA, 2016, p. 275; 283). À vista disso, a escola não está excluída de trabalho como princípio educativo, somente não é exclusivo da escola este princípio. A escola passa a ser um espaço importante de trabalho como princípio educativo, pelo trabalho pedagógico, pelo seu papel social constituído ao longo da história da humanidade.

Importante lembrar que, para Pistrak (2011, p. 23-24), “A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. [...]. A escola é a arma ideológica da revolução.”. Nas sociedades capitalistas, toda forma de trabalho em suas relações sociais estabelecidas podem vir a ser para a alienação e reprodução ou para a emancipação e autonomia, podendo ser nas instituições de ensino superior pelo ensino, pesquisa e extensão.

A Extensão Universitária, como instrumento de alienação, tem servido para manter o *status quo* e a hegemonia de uma classe. Apresenta-se, neste caso, não como uma ‘prática social’, mas como um fetichismo dentro da Universidade. Toma-se a Extensão como um ‘fato independente da dinâmica do real’ e a naturaliza. Contraditoriamente, a Extensão pode também assumir papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua prática é transformadora, na medida em que provoca rupturas e pode ser identificada como uma práxis revolucionária, [...].(SOUSA, 2000, p. 126).

Entendemos que a extensão universitária no processo formativo pode vir a ser para a manutenção ou emancipação das relações sociais, tornando-se, a nosso ver, um importante elemento de análise. Nosso intuito é organizar o percurso de discussão sobre formação docente e extensão universitária, valendo-nos das concepções, sentidos e construções de uma práxis crítico-emancipadora³ perante os limites e as perspectivas que apresentam.

Para esse trabalho, levou-se em consideração que concepção é compreensão, conceito e entendimento⁴. Da mesma forma, compreendemos que sentido que é dado as palavras escritas ou ditas são complexas e dependentes do contexto e desperta a consciência⁵. Outrossim, construção vem do ato de construir, vir a ser, devir ou *devenir*⁶. Portanto, concepção é a compreensão do conceito, sentido é o significado das palavras e construção é o vir a ser.

Nessa linha de pensamento, ousamos dizer que, ao buscar a concepção e o sentido das questões inerentes ao nosso objeto, foi possível apontar os caminhos para a sua construção. Dessa forma, para compreender a formação docente inicial pela extensão universitária no Curso de Pedagogia da UEG, foi preciso partir da síntese à síntese, do concreto ao abstrato, da aparência à essência, dos limites às perspectivas, das concepções e sentidos às construções.

A tessitura da pesquisa proporcionou uma apresentação orgânica em cinco eixos interligados que conduzem à premissa da tese, partindo da aparência para a essência. Para isso, o percurso da pesquisa foi pela compreensão metodológica, histórica e epistemológica do objeto e, por fim, a compreensão da aparência à essência da formação docente e da extensão universitária, conforme a Figura n. 01.

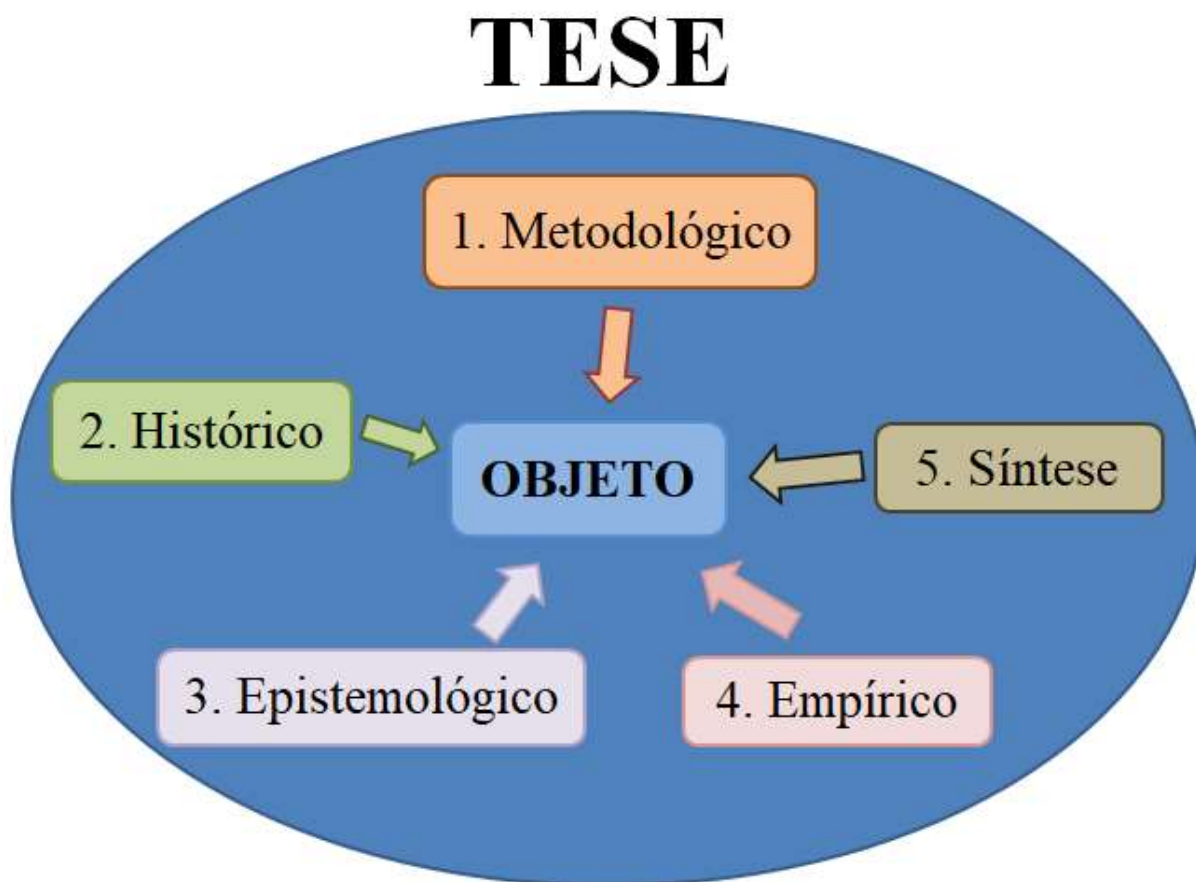
³ A concepção de práxis crítico-emancipadora, segue a discussão de Curado Silva (2015) alicerçada em Gramsci e Vazquez, que considera a unidade teoria e prática de forma crítica que promova a emancipação humana.

⁴ Concepção refere-se à faculdade ou o ato de apreender uma ideia ou questão, ou de compreender algo, um modo de ver, um ponto de vista, uma compreensão, um entendimento, uma noção. (ARAÚJO, 2011, p. 24)

⁵ O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala» (VYGOSTKY, 1996, p. 125).

⁶ Ver sobre Devir e Devenir em Curado Silva (2008).

Figura n. 01 – Tessitura da pesquisa



Fonte: Kochhann (2017)

O eixo metodológico constitui as discussões do primeiro capítulo, intitulado “As concepções metodológicas do objeto: principais apreensões”, no qual são apresentados a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, bem como os achados do estado do conhecimento, a apresentação dos elementos do objeto a ser investigado, o método e os procedimentos metodológicos que a pesquisa percorreu.

O eixo histórico constitui as discussões do segundo capítulo, cujo título “As concepções históricas do objeto: principais apreensões”, apresenta a historicidade da Universidade e da Extensão no Brasil, bem como da formação de pedagogos, favorecendo a compreensão da constituição do objeto da pesquisa.

O eixo epistemológico constitui as discussões do terceiro capítulo, intitulado “As concepções epistemológicas do objeto: principais apreensões”, em que são apresentadas questões teóricas sobre emancipação, pedagogia contra-hegemônica, práxis crítico-emancipadora e extensão universitária, alicerçando as análises do objeto da investigação.

O eixo empírico constitui as discussões do quarto capítulo “As concepções empíricas do objeto: principais apreensões”, que apresenta a UEG, o Curso de Pedagogia desta instituição e o currículo formativo do respectivo curso, no intuito de compreender o campo empírico enquanto trabalho ontológico, teleológico e pedagógico.

O eixo síntese constitui as discussões do quinto capítulo, cujo título “Da aparência à essência na formação docente e extensão universitária: principais apreensões”, apresenta as análises, partindo da síntese visando a síntese das concepções, sentidos e construções da extensão universitária na formação do pedagogo⁷.

É importante que a concepção ou compreensão do conceito de extensão universitária seja similar entre seus pares, sejam docentes, acadêmicos, técnicos administrativos, gestores da instituição ou sociedade e, por isso, a importância do processo formativo, do acompanhamento e da avaliação. Sendo uma práxis crítico-emancipadora, a extensão perpassa pelo processo de atividades que primam pela omnilateralidade, academia, aprendizagem, dialética, laboratório, vivência, transformação, unidade, política, humanização, produção científica, curricularização, de forma processual pela constância temporal, organicidade, interdisciplinaridade, indissociabilidade, financiamento e avaliação.

Destarte, a extensão universitária pode ser efetivada pela compreensão acadêmica de práxis crítico-emancipadora, com um acompanhamento *in loco*, uma avaliação quanti-qualitativa e uma construção processual e orgânica, em que os envolvidos tenham a assunção do processo, principalmente do financiamento. A tese que apresentamos é que as atividades de extensão universitária na formação de professores do Curso de Pedagogia da UEG vêm carregadas de contradições entre o pensar e o fazer, o instituinte e o instituído, o ideal e o real material. Entretanto, o estudo aponta para uma perspectiva de práxis crítico-emancipadora, pois para além da dimensão curricular da atividade, a análise das situações concretas mostram que a prática na extensão pressupõe uma transformação do real, na unidade compreensiva teórica, como passagem indispensável para desenvolver ações, cujo sujeito desta relação desenvolve perspectivas da emancipação para a formação docente.

⁷ O termo pedagogo será utilizado neste trabalho para designar tanto pedagogo quanto pedagoga, pois pelas normas da Língua Portuguesa Brasileira usamos no modo masculino para referência aos dois gêneros.

CAPÍTULO I

AS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DO OBJETO: principais apreensões

O presente capítulo prima por apresentar as questões acadêmicas e profissionais que fomentaram a elaboração do projeto de pesquisa. São apresentados também os limites e as perspectivas da formação docente pela extensão universitária mediante o Estado do Conhecimento que se configura como ação necessária para encontrar as lacunas que os trabalhos apresentam sobre o objeto e para avançar na discussão. Para tanto, foi realizado o mapeamento e análise dos trabalhos encontrados nas revistas especializadas A1 e A2, das teses e dissertações do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) e do Grupo de Trabalho 08 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nesse capítulo, também apresentamos as questões que compõe a nossa pesquisa, partindo da problemática e discutindo além dos procedimentos metodológicos o método que norteia a presente investigação. Para os caminhos dessa pesquisa quanti-qualitativa, valeu-se da pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com entrevistas semiestruturadas e a base analítica dos Núcleos de Significações de Aguiar e Ozella (2013).

1.1 CONSTRUINDO O OBJETO: trajetória acadêmica e profissional

Argumentar sobre a construção do objeto de pesquisa perpassa por motivos pessoais, acadêmicos e profissionais e remete a tempos de outrora, quando criança, adolescente e principalmente no processo formativo no Ensino Médio. Nasci em uma família simples e humilde de trabalhadores do interior de Santa Rosa, Rio Grande do Sul. Tenho poucas lembranças de minha infância, mas as que tenho, foram marcantes e referentes ao processo de entrada na escola. Morava em uma chácara, no campo, com meus avós paternos que não tinham nenhuma escolarização, e com meus pais – sendo que minha mãe tinha a 4ª série primária e meu pai a 7ª série primária⁸.

Por motivos que desconheço, entre os 4 e 5 anos, passei a implorar para minha mãe colocar na escola, pois gostaria de estudar. Isso seria quase impossível, pois a escola multiseriada ficava a quase três quilômetros de minha casa e não havia condução e nem

⁸ Nomenclatura da época, que hoje é Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais.

condições de minha mãe deixar seus afazeres para me levar. Contudo, meu tio Sidney, com 10 anos, a pedido da mãe para atender o meu desejo, foi morar conosco e acabou repetindo a 4ª série, pois não havia a série seguinte na escola. Tenho lembranças de minha alegria no percurso para a escola; do movimento do saquinho de açúcar com minhas tarefinhas e demais objetos da escola; da sala de aula com os bancos escolares que comportavam três ou quatro alunos; do quadro negro dividido em três partes com as tarefas de turmas diferentes; e, principalmente; das provinhas que fiz de final de ano com todas as questões corretas e elogios da professora. No ano seguinte, mudamo-nos para a cidade e fui estudar em uma escola seriada, pois segundo minha mãe, a professora disse que eu tinha muito potencial.

Recordo-me dos momentos escolares do Ensino Fundamental que foram mais práticos, culturais e sociais, como por exemplo: cantar o hino nacional todos os dias; ensaiar para o desfile de 7 de setembro; atividades da festa de quadrilha; atividades nas oficinas de pintura, crochê, tricô, jardinagem; técnicas comerciais e industriais; e jogos de futebol, handebol e voleibol. Recordo-me, principalmente, da luta para ir à escola, pois morava longe da escola e, quando um pouco maior, ia sozinha de ônibus. Eram dois ônibus para chegar e dois para voltar. Muitas vezes, chovia por meses ininterruptos, mas eu não nunca faltava à aula. Minhas atividades eram integrais: pela manhã, aula teórica e pela tarde, aula prática.

Como católica, envolvia-me com as questões da igreja: fazia catequese e era ajudante da catequista. Aos onze anos, envolvi-me com ações sociais da igreja e preparava e aplicava atividades para as crianças carentes do bairro sob supervisão da professora da catequese. Aos 12 anos, comecei a me envolver com o grêmio escolar e, nessa época, já conduzia grupos de estudos bíblicos no período do natal. Aos 16 anos, fui presidente estudantil. Interessante que, quando retomo as lembranças da infância e adolescência, percebo minha inclinação para a docência e para ações sociais.

Durante o 3º ano do Ensino Médio, fui monitora regente da disciplina de Geografia, devido ao fato de a professora cursar graduação em cidade vizinha na sexta-feira, dia de nossa aula. Eu planejava as aulas durante a semana com a coordenadora da escola e essa foi minha primeira experiência como professora de fato, aos 17 anos. As múltiplas determinações desse contexto nos move a pontuar que, nesse momento, já era casada há 2 anos, estava grávida e o trabalho que exercia era cuidar do lar e ministrar aulas particulares.

Após concluir essa etapa de formação, aos 19 anos, fui convidada para assumir a disciplina de Geografia, de 5ª à 8ª série, em uma escola particular que estava sendo inaugurada em Paraúna, Goiás, em 1994. Quem me convidou foi a coordenadora da escola do Ensino Médio que planejava comigo e que agora era a coordenadora da escola particular. No ano

seguinte, além de Geografia, passei a ministrar História para os Anos Finais do Ensino Fundamental e, em seguida, aulas de Geografia e História também no Ensino Médio. Por esses motivos, ingressei no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos (FECIL-BELOS), em São Luís de Montes Belos, Goiás, a 60 Km de Paraúna. Logo, fui convidada para ser coordenadora pedagógica da escola em que ministrava aulas, pois poucas pessoas buscavam formação superior nessa época na cidade de Paraúna - GO e a coordenadora pedagógica se tornou diretora.

Durante minha formação docente inicial, de 1996 à 1999, vários questionamentos foram surgindo com relação às metodologias tradicionais utilizadas pelos professores, às formas de estágios supervisionados fragilizados, aos modelos de avaliações tradicionais, à gestão do curso com pouco diálogo teórico, ao material didático preso ao livro no modelo de fotocópias, à sala de aula como único espaço de aprendizagem, dentre outros. Quando iniciei o curso de Pedagogia, em 1996, a FECIL-BELOS era uma faculdade isolada⁹ que, em 1999, se transformou-se em uma Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás, hoje Câmpus Universitário.

Minha humilde experiência como docente e minha formação movida por questionamentos, impulsionaram-me, em 2000, aos estudos em uma Pós-Graduação *Latu Senso*. Em 2002, fui convidada para assumir as disciplinas de Didática no Curso de Letras e de História da Educação no Curso de Pedagogia da UEG – Câmpus São Luís de Montes Belos.

Em 2004, fui convidada a assumir a coordenação de extensão do Câmpus. Foi um grande desafio, pois minha formação inicial não propiciou conhecimentos para tal atuação. Aliás, fui diplomada pela UEG, mas formada por uma faculdade que, ao meu ver, ofereceu-me atividades de ensino de forma fragmentada. Contudo, busquei crescimento intelectual de maneira compromissada com a formação docente continuada, de forma que apreendi algumas concepções e sentidos da extensão universitária que me propiciaram arriscar algumas construções extensionistas, o que me possibilitou realizar ações de extensão em 2004 e não mais parei.

Em 2005, após uma eleição entre os pares, assumi a coordenação do Curso de Pedagogia. Novos desafios, novas aprendizagens, novas concepções, novos sentidos e novas construções. Coordenei o Curso por duas gestões consecutivas, retornei à coordenação de extensão em 2010 e novamente à coordenação do Curso de Pedagogia em 2011. Entre minhas gestões no curso de Pedagogia e na extensão universitária, apreendi concepções e sentidos

⁹ Nessa época, algumas cidades do Estado de Goiás mantinham faculdades que ofereciam cursos gratuitos, financiados pelo estado ou município, denominadas faculdades isoladas.

sobre gestão educacional, prática pedagógica na formação docente e também sobre a extensão universitária enquanto possibilidade de atividade prático, pelas vias da pesquisa e do ensino.

No ano de 2010, por um processo seletivo, ingressei na UEG como docente efetiva. Como a formação docente continuada se estabelece também na Pós-Graduação *Strictu Senso*, busquei-a ao ingressar no mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC -GO), entre os anos de 2011 a 2013. Nesse momento, investiguei o currículo do Curso de Pedagogia da UEG, apresentando as potencialidades e fragilidades do processo de unificação curricular, tendo como *loci* três Câmpus da UEG. Defendi a dissertação em 2013 com o título “Desenvolvimento Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (2000 – 2010)”. Com essa pesquisa, levantamos vários questionamentos sobre a formação de pedagogos, suas práticas educativas, seus fundamentos epistemológicos, seus enfrentamentos da práxis, fragilidades e potencialidades no estágio supervisionado, na pesquisa e na extensão, dentre outros. Essas inquietações favoreceram a elaboração da problemática do nosso projeto de pesquisa para o doutorado.

Concomitante ao mestrado, em janeiro de 2012, assumi a gerência de Extensão, na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UEG, pelo processo de meritocracia, com vigência até dezembro de 2014. Essa experiência me proporcionou um conhecimento ainda maior da realidade da formação acadêmica pelas vias de extensão universitária dos cursos da UEG, não somente do curso de Pedagogia. A realidade de uma universidade *multicampi* e interiorizada que se materializa em 41 *Campi* e 10 pólos, espalhada por 45 cidades e abrangendo todas as regiões do Estado de Goiás, algumas com mais de 1.000 km uma da outra, me proporcionou-me inquietações quanto à formação docente inicial pela extensão universitária. Cumpre lembrar que os formados por esta instituição, em sua grande maioria, serão responsáveis pelo processo educacional dos goianos.

Como gerente de extensão, participei de discussões com os coordenadores adjuntos de extensão dos campi da UEG, bem como com professores que desenvolviam ações de extensão e com acadêmicos que participavam dessas ações. Participei também de encontros com gerentes ou gestores de extensão de outras Universidades de Goiás e do Brasil para discutir sobre a extensão universitária. Essas discussões fortaleceram nosso entendimento sobre a extensão e reforçaram minha inquietude sobre a questão de que muitos docentes universitários, acadêmicos e a própria instituição não compreendiam a práxis extensionista e sua importância para a formação docente.

Cumpre lembrar que, nesse período de gestão, a extensão, o ensino e a pesquisa foram elementares para a constituição de minha identidade docente. Além de minhas aulas, realizava

orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), projetos de pesquisas e extensão e participação em eventos científicos, inclusive com apresentação de trabalhos relativos ao meu trabalho pedagógico. De 2002 a 2018, orientamos mais de 40 trabalhos de conclusão de curso pela UEG e vários de especialização em faculdades particulares em que também lecionava. De 2004 a 2018, somam-se 18 projetos de pesquisa e 13 projetos de extensão, muitos executados por mais de um ano. Atualmente, os projetos de pesquisa e de extensão estão vinculados ao Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI), que fomentam os trabalhos de conclusão de curso dos acadêmicos envolvidos, bem como as produções acadêmicas apresentadas em eventos, marcando a indissociabilidade¹⁰ entre pesquisa, ensino e extensão na formação dos partícipes. Conforme apresentado, viso em minha práxis acadêmica, em meu trabalho pedagógico, a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Assim, listo abaixo os projetos que desenvolvemos 18 projetos de pesquisa entre 2005 e 2018, conforme Quadro n. 01.

Quadro n. 01 – Projetos de Pesquisa

Nº	Ano	Título
01	2005	A prática interdisciplinar colocada em questão na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de São Luis de Montes Belos
02	2005	O índice de violência nas escolas públicas e particulares a nível de ensino médio na cidade de São Luis de Montes Belos
03	2007	A prática interdisciplinar no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de São Luis de Montes Belos: um projeto possível?
04	2009	O perfil do pedagogo: uma investigação teórico-metodológica da prática interdisciplinar e da alteridade como subsidio para a formação de um novo perfil docente que possa favorecer a aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental
05	2010	Rompendo Fronteiras: uma investigação teórico-metodológica sobre a possibilidade de aplicação das técnicas e práticas didáticas utilizadas em escolas de Marietta/Atlanta/Geórgia em escolas brasileiras
06	2010	A Identidade Midiática: Compreendendo a identidade docente quanto aos processos midiáticos na aprendizagem
07	2011	O jogo simbólico e de regra como prática pedagógica no desenvolvimento e aprendizagem da criança na concepção piagetiana
08	2011	Interdisciplinaridade: o paradigma holístico e a alteridade como alicerce dessa prática
09	2011	Educação de Jovens e Adultos e Método Paulo Freire: uma análise de suas relações
10	2012	Uma Investigação Teórico-Metodológica dos Ranços e Avanços dos Currículos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás no Período de 2000 à 2010
11	2012	Aprendizagem Significativa na Perspectiva de David Ausubel: uma análise teórica e metodológica a partir das experiências do Estágio Curricular na Educação Infantil
12	2013	Desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UEG: um movimento pendular (2000-2010)
13	2014/ 2015	O estilo de aprendizagem e a aprendizagem significativa: uma experiência no ensino superior
14	2014/ 2015	Contribuições de Paulo Freire nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão
15	2014/	O desenvolvimento curricular na Escola Municipal Gente Miúda: um estudo de caso

¹⁰ Defendemos para indissociabilidade a concepção de unidade dos projetos de pesquisa, com os projetos de extensão, com as ações do ensino. Contudo, na maioria das vezes, o termo é apresentado como relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, denotando uma certa separação desses elementos.

	2015	
16	2014/ 2015	Aprendizagem significativa e a filosofia como contribuição para a construção da autonomia
17	2016/ 2017	Emancipação Humana: uma possibilidade de efetivação pela práxis acadêmica.
18	2017/ 2018	A formação de professores: perspectivas e limites considerando um grupo de estudos

Fonte: Kochhann (2018)

O que se observa é que os 18 projetos de pesquisa, direta ou indiretamente, tem como objeto a formação docente. Alguns estudos abordaram a formação docente pelo currículo, outros pelas práticas pedagógicas e metodológicas e outras pela identidade docente. Essas pesquisas me possibilitaram alinhar meu conhecimento e almejar um delineamento para a formação docente, principalmente a inicial. Como a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão alicerça minha prática pedagógica e isso foi favorecendo minha construção enquanto pessoa e profissional, realizei 15 projetos de extensão, entre 2004 e 2018, conforme Quadro n. 02, sendo que praticamente todos realizados durante mais de um ano.

Quadro n. 02 – Projetos de Extensão Universitária

Nº	Ano	Título
01	2004 e 2005	Universidade Cidadã: Terceira Idade
02	2004 e 2005	Universidade Cidadã: criança feliz
03	2004, 2005 e 2006	Universidade é Cultura: a arte da dança
04	2004, 2005 e 2006	Universidade em Construção e Comunicação
05	2006 e 2007	Universidade em construção, socialização e reflexão do saber
06	2006	Pensando o mundo através do cinema
07	2009	Revista eletrônica de Pedagogia da UEG de São Luís de Montes Belos
08	2012, 2013, 2014 e 2015	Revista Pedagógica: uma análise sociológica em Educação
09	2013, 2014 e 2015	Conhecendo a aprendizagem significativa na perspectiva de David Ausubel
10	2013	A Universidade Estadual de Goiás e a PrE: construindo saberes
11	2014 e 2015	Conhecendo a identidade do pedagogo: professor, gestor e pesquisador
12	2015 e 2016	Cinema e Educação: uma análise crítica em sala de aula
13	2014, 2015, 2016, 2017 e 2018	GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade
14	2018	ENFORMA – Encontro de Formação de Professores da Educação Básica de Luziânia
15	2018	FORM-AÇÃO – Encontro de Formação de Professores da Educação Básica de São Luis de Montes Belos

Fonte: Kochhann (2018)

O que se percebe pelos projetos de extensão realizados ao longo dos anos, é que foram ações que valorizaram a cidadania, a identidade docente, as práticas pedagógicas e metodológicas e, principalmente a formação docente – do acadêmico em processo de formação.

Outro detalhe importante que percebemos, foi quanto à necessidade de uma consistência e continuidade nas ações extensionistas para proporcionar a construção do saber para o acadêmico e possibilitar mudanças na sociedade atendida pelas ações. Caso contrário, tornar-se-iam apenas intervenções imediatas.

O projeto atual – GEFOPi – efetiva-se pela consolidação dos outros projetos anteriores, ou seja, é um programa¹¹ que abrange os projetos anteriores, configurando um programa ou projeto integrado que envolve ações de extensão, mas também de pesquisa, ensino e produção acadêmica. Coordenar um grupo de estudos é outra experiência inusitada e que proporciona crescimento incomparável. A troca de saberes entre os docentes que participam, os acadêmicos e os mestrandos do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), da UEG e da Universidade Federal de Goiás (UFG), proporcionaram crescimento ímpar. Ainda hoje, toda semana nos reunimos para estudos e orientação, seja para a realização dos projetos de pesquisa, de extensão, para orientação de monografias, dissertações ou teses ou para a elaboração de textos no intuito de submissão para eventos científicos.

Saliento que visamos unir as discussões efetivadas na pesquisa com a extensão, bem como com as orientações de trabalho final de curso. Primando pela indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, das mais de 40 orientações na graduação e 15 na pós-graduação da UEG, 29 destas foram vinculadas aos projetos de pesquisa e extensão, supracitados, conforme Quadro n. 03.

Quadro n. 03 – Trabalho Final de Curso

Nº	Ano	Título
01	2006	“Um olhar epistemológico sobre a violência: o índice de violência nas escolas públicas, estaduais e particulares ao nível de ensino médio na cidade de São Luís de Montes Belos”
02	2007	“A personalidade humana pela visão psicanalítica: uma abordagem necessária perante as vicissitudes”
03	2007	“As influências dos tabus e pré-conceitos sexuais na formação intelectual e social do indivíduo pelo prisma psicanalítico”
04	2007	“A prática interdisciplinar no curso de pedagogia: uma investigação de limites e possibilidades na Universidade Estadual de Goiás de São Luís de Montes Belos”
05	2009	“Alfabetização e Letramento: uma análise teórica e de políticas públicas em São Luís de Montes Belos”
06	2009	“Aquisição da linguagem: a concepção inatista de Chomsky”
07	2010	“Rompendo fronteiras: uma investigação teórico-metodológica sobre a possibilidade de aplicação das técnicas e práticas didáticas utilizadas em escolas de Marietta/Atlanta/Geórgia/EUA, em escolas brasileiras”
08	2010	“A identidade docente e a mediação na produção do conhecimento subsidiada pelas mídias”
09	2010	“Educação de Jovens e Adultos e Método Paulo Freire: uma análise de suas relações

¹¹ O GEFOPi está lançado no sistema Pégasus da UEG como projeto, mesmo tendo características de programa, porque o sistema não permite o lançamento de programas, devido questões institucionais. Assim, o consideramos um projeto integrado.

		perante um estudo de caso de São Luís de Montes Belos”
10	2010	A interdisciplinaridade: paradigma holístico como alicerce dessa prática”
11	2012	“Aprendizagem Significativa na perspectiva de David Ausubel: experiências a partir do Estágio Supervisionado”
12	2013	“O currículo de pedagogia da UEG: análise do curso na unidade de São Luís de Montes Belos”
13	2014	“Contribuições da teoria de Paulo Freire para as dimensões da educação”.
14	2014	“Filosofia para crianças: possibilidades construção da autonomia”.
15	2014	“O desenvolvimento curricular na Escola Municipal Gente Miúda: um estudo de caso”.
16	2014	“O uso do erro matemático como estratégia didática”
17	2015	“A educação do Emílio de Rousseau e o ensino de Ausubel: uma análise das possíveis relações entre as teorias”
18	2015	“O estilo de aprendizagem e a aprendizagem significativa: uma experiência no Ensino Superior”.
19	2015	“Pedagogia hospitalar: uma análise sobre a formação e atuação do profissional da área”
20	2015	“A formação do pedagogo pesquisador: uma análise à luz do currículo da Universidade Estadual de Goiás”.
21	2015	“As contribuições das mídias para formação acadêmica/; um estudo de caso do Whatsapp”.
22	2016	“As mudanças curriculares no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás: concepções, sentidos e perspectivas”.
23	2016	“Tendência histórico crítica e emancipação humana: concepções, sentidos e construções”.
24	2017	“As mídias como ferramenta na construção do conhecimento das artes”
25	2017	“Cinema e educação: discussão imprescindível à práxis crítica-emancipatória”
26	2017	“Poesia na educação: uma possível metodologia da aprendizagem significativa”
27	2017	“A universidade e os sentidos da formação humana: algumas notas críticas”
28	2017	“Trabalho concreto dos professores universitários: uma análise das dificuldades e possibilidades”
29	2018	“Perspectivas e limites na formação de professores à luz de um grupo de estudos: uma análise do Câmpus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás”

Fonte: Kochhann (2018)

Nossa constituição pessoal e profissional se configura também pela escrita de livros e capítulos de livros, bem como artigos para periódicos e organização de material para publicação, como a Revista Pedagógica, com 26 edições lançadas no www.observatorio.ueg.br. O que podemos dizer é que o percurso acadêmico que construímos ao longo dos anos, possibilitou-nos algumas reflexões e muitas inquietações, todas voltadas para a formação docente, principalmente, a inicial e como essa formação implica na atuação dos professores. Mas, de fato, nos últimos anos a inquietação maior foi no tocante à formação docente e à extensão universitária.

1.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: limites e perspectivas nos trabalhos

A finalidade do estado do conhecimento nesta pesquisa foi inicialmente mapear os trabalhos encontrados nos bancos de dados da CAPES, dos eventos ANPED e CBEU e revistas especializadas A1 e A2, usando o descritor “Extensão Universitária”, podendo ser encontrado

no título, palavras-chave ou resumo. Com o quadro de referência elaborado a partir do mapeamento, realizamos uma análise de maneira mais complexa dos trabalhos encontrados que se aproximam do nosso objeto de estudo, no intuito de emergir os limites e perspectivas para desvelar as concepções, os sentidos e as construções no tocante à formação docente pela extensão universitária como atividade práxis crítico-emancipadora.

Para essa análise mais complexa, levamos em conta o trabalho completo e organizamos uma síntese com base no objeto, no problema, na metodologia, no referencial teórico e nas principais considerações, o que nos possibilitou elaborar o quadro com limitações e perspectivas. No percurso metodológico para o mapeamento, quadro de referência e quadro de limites e perspectivas, consideramos as categorias do Materialismo Histórico-Dialético, de Marx (2011): historicidade, dialética e mediação. Chamamos de mapeamento o primeiro momento metodológico, pois buscamos uma amostra dos trabalhos sobre formação de professores com o descritor “Extensão Universitária”. Com o mapeamento pronto, passamos à segunda etapa que chamamos de quadro de referência, que contém dados mais completos de cada trabalho. De posse do quadro de referência, iniciamos o tratamento dos resultados, que possibilitou a elaboração do quadro com os limites e perspectivas encontradas nos trabalhos em relação ao nosso objeto. A partir da análise dos limites e perspectivas, considerando as categorias do método, elegemos categorias do objeto.

A busca pelos periódicos ou revistas especializadas foi feita no site da CAPES, entre os anos de 2013 e 2016, sendo que a tabulação e a análise foram de artigos de revistas que são publicadas em Língua Portuguesa, que disponibilizam as informações *online* e que discutem sobre formação de professores pela extensão universitária.

Com Qualis A1, totalizaram-se 46 revistas e, com a delimitação proposta, temos 5, tais sejam: Cadernos CEDES, Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação e Sociedade e Pró-Posições. Foram publicados pelos Cadernos CEDES, 4 volumes com 12 números, totalizando 99 trabalhos, distribuídos em várias temáticas da educação. Pela busca, foi possível encontrar apenas 1 trabalho. Já pelo Caderno de Pesquisa foram publicados 4 volumes, com 14 números, totalizando 211 trabalhos, distribuídos em várias temáticas da educação. A busca não encontrou nenhum trabalho da temática extensão. A Revista Educação e Realidade publicou 4 volumes, com 17 números, totalizando 284 trabalhos, distribuídos em várias temáticas da educação, mas não havia nenhum trabalho para nossa pesquisa. Pela Revista Educação e Sociedade foram publicados 4 volumes, com 15 números e 241 trabalhos, distribuídos em várias temáticas da educação. Novamente, nenhum trabalho. Foram publicados, pela Pró-Posições, 4 volumes, com 12 números e 179 trabalhos sobre várias temáticas da educação, mas

nenhum sobre nosso objeto. De um total de 1.014 trabalhos encontrados nas Revistas A1 que tratavam da formação docente, apenas 1 abordou essa temática por meio da extensão universitária: do Caderno Cedes. Mediante o mapeamento e a análise dessas Revistas, apresentamos os dados quantitativos e a aproximação com o nosso objeto de estudo, no Quadro n. 04.

Quadro n. 04 – Total de trabalhos de Revistas A1

REVISTA A1	TRABALHOS	APROXIMAÇÃO COM O OBJETO
Cadernos Cedes	99	1
Cadernos de Pesquisa	211	-
Educação e Realidade	284	-
Educação e Sociedade	241	-
Pró-Posições	179	-
TOTAL	1014	1

Fonte: Kochhann (2017)

Com a pesquisa em revistas Qualis A2, foi possível identificar 169 periódicos e, com a delimitação, temos 7, quais sejam: Cadernos de Educação; Educação; Práxis Educativa; Revista Brasileira de Políticas e Administração Educacional (RBP AE); Revista Diálogo Educacional; Revista Educação em Questão; e Revista Educação. Foram encontrados nos Cadernos de Educação, 11 números, totalizando 111 trabalhos, distribuídos em várias temáticas da educação, mas não foi encontrado nenhum trabalho sobre nosso objeto. Foram publicados pela Revista Educação, 4 volumes com 12 números, totalizando 200 trabalhos, distribuídos em várias temáticas da educação, sendo que 2 trabalhos estavam dentro do escopo investigado.

No periódico Práxis Educativa, com 4 volumes, 9 números e 122 artigos com várias temáticas da educação, não havia nenhum trabalho para nossa análise. Foram publicados pela RBP AE 4 volumes, com 12 números, totalizando 140 trabalhos sobre educação. A busca identificou apenas 1 trabalho. Foram publicados pela Revista Diálogo Educacional, 4 volumes com 14 números e 210 trabalhos com temáticas diferentes sobre a educação, mas nenhum que contemplasse nosso objeto. A Revista Educação em Questão, com 10 volumes, 12 números e 143 trabalhos em várias temáticas da educação também não publicou nenhum artigo que nos fosse de interesse para a pesquisa. Também não encontramos nossa temática em nenhum artigo dos 132 que foram publicados pela Revista Educação, em 4 volumes e 13 números. Dessa forma, de um total de 1.058 trabalhos encontrados nas Revistas A2 que tratavam da formação docente, apenas 3 abordaram essa temática por meio da extensão universitária. Mediante o mapeamento e a análise das referidas revistas, apresentamos, no Quadro n. 05, os dados quantitativos e a aproximação com o nosso objeto de estudo.

Quadro n. 05 – Total de trabalhos de Revistas A2

REVISTA	TRABALHOS	APROXIMAÇÃO COM O OBJETO
Caderno de Educação	111	-
Educação	200	2
Práxis Educativa	122	-
Revista Brasileira de Políticas e Administração Educacional	140	1
Revista Diálogo Educacional	210	-
Revista Educação em Questão	143	-
Revista Educação	132	-
TOTAL	1058	3

Fonte: Kochham (2017)

No banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados 58 trabalhos, com o descritor “Extensão Universitária”, tendo como área de concentração as áreas afins com o objeto de estudo deste trabalho, no período de 2013 a 2016, devido à disponibilização dos trabalhos completos na plataforma Sucupira. Para o quadro de referência, levamos em conta a mesma delimitação das revistas especializadas.

Dos 56 trabalhos encontrados na CAPES – entre teses e dissertações nas áreas de concentração Educação; Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica; Ensino e Aprendizagem; Educação Escolar e Formação de Professores – mapeamos 8 trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo, conforme Quadro n. 06.

Quadro n. 06 – Total de trabalhos da CAPES

ÁREA	TRABALHOS	APROXIMAÇÃO COM O OBJETO
Educação	43	4
Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	1	1
Ensino e Aprendizagem	8	1
Educação Escolar	3	1
Formação de Professores	1	1
Total	56	8

Fonte: Kochham (2017)

A ANPED se organiza por Grupos de Trabalhos (GTs) e analisamos o GT 08 – Formação de Professores, cuja temática é objeto de nossa pesquisa. Esse GT¹² passou a compor a ANPED como Formação de Professores a partir da 16ª edição do evento. Com base no mapeamento do GT 08 da ANPED, cujos trabalhos são disponibilizados no site da associação, totalizaram-se 299 trabalhos apresentados sobre formação de professores e destes

¹² Histórico do GT 08 da ANPED retirado do link: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>

apenas 2 abordaram a formação de professores pela extensão universitária. O mapeamento desse quantitativo de trabalhos e sua aproximação com o objeto da pesquisa está disposto no Quadro n. 07.

Quadro n. 07 – Total de trabalhos do GT 08 da ANPEd

REUNIÃO	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	TOTAL
TRABALHOS	11	17	10	12	22	45	29	31	18	21	21	22	22	18	-	299
APROXIMAÇÃO COM O OBJETO	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2

Fonte: Kochhann (2017)

O Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) foi instituído em 2002, entre os dias 09 a 11 de novembro, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o objetivo de socializar as experiências, metodologias, resultados e reflexões sobre a extensão universitária. De 2002 até 2017¹³, foram realizados 7 congressos e o que se percebe pelas temáticas do evento é que a extensão universitária é vista como processo acadêmico e não meramente assistencialista ou prestação de serviço, fomentando a produção científica. Destarte, é necessário o mapeamento e a análise dos trabalhos apresentados. O CBEU se organiza em áreas designadas conforme o FORPROEX (2012) e, como o nosso objeto é formação docente, faremos o mapeamento na área da Educação/Formação de Professores.

Elegemos o último encontro, o VII CBEU com a temática “Inovação e Emancipação: valores humanos, tecnológicos e ambientais” para analisarmos os trabalhos que discutissem ou se aproximasse com o objeto de nosso trabalho, visto que discutirmos a emancipação. A análise dos trabalhos seguiu a mesma delimitação ora apresentada para o mapeamento dos periódicos, teses e dissertações. Com base no mapeamento do VII CBEU, foram encontrados 377 trabalhos apresentados sobre educação e destes, 7 abordaram a formação de professores pela extensão universitária. O mapeamento do quantitativo de trabalhos e sua aproximação com o objeto dessa pesquisa está disposto no Quadro n. 08.

Quadro n. 08 – Total de trabalhos do VII CBEU

CONGRESSO	TRABALHOS	APROXIMAÇÃO COM O OBJETO
7 ^o	377	7

Fonte: Kochhann (2017)

¹³ Historicização retirada dos sites que tratavam dos eventos https://www.ufrgs.br/5cbeu/?page_id=514, <http://www.famaz.edu.br/portal/2013/12/belem-vai-sediar-o-6o-congresso-brasileiro-de-extensao-universitaria/> e <http://www.cbeu.eventsystem.com.br/cbeu>

Dos 1.014 trabalhos encontrados nas Revistas A1, 99 trabalhos foram nos Cadernos Cedes e destes, apenas 1 foi analisado, pois foi o único que discutiu a formação docente pela extensão universitária e também a formação de pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade, conforme Quadro n. 09.

Quadro n. 09 – Análise do trabalho A1

TÍTULO	ANÁLISE FINAL
TRAVESSIAS NA EJA: a extensão universitária como ponte do fazer, do aprender, do pensar	Discute que a EJA minimiza o analfabetismo com formação humana e docente, articulando teoria e prática, produzindo material didático e bibliográfico, integrando a universidade à comunidade e discutindo políticas públicas.

Fonte: Kochham (2017)

Nosso interesse é apresentar entre outras questões, as contribuições do projeto para a formação docente. A análise feita foi pontual em relação a um projeto de extensão da instituição, o que pode não refletir a realidade de um curso ou de toda a academia em questão. O trabalho não teve como objetivo investigar a formação docente pela extensão universitária pela práxis crítico-emancipadora, mas foi escolhido por acontecer na instituição há mais de 15 anos e ainda estar em efetiva ação.

Após a análise do trabalho e a identificação de pontos relevantes na discussão quanto às concepções, os sentidos e as construções da formação docente pela extensão universitária, é possível apresentar dois blocos de síntese evidenciados no trabalho: o de limites e o de perspectivas da formação docente pela extensão universitária, como mostra o Quadro n. 10.

Quadro n. 10 – Limites e Perspectivas¹⁴ do trabalho A1

LIMITES	PERSPECTIVAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. precisa de mais políticas públicas, 2. maior engajamento da sociedade civil organizada, 3. existir ações mais efetivas do Estado, 4. atuação compromissada da instituição acadêmica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ação permanente desde 2001, 2. parte da realidade dos alunos, 3. articula prática e teoria, 4. visa a ensinagem significativa 5. <i>lócus</i> de discussão e criação de novas metodologias e tecnologias 6. articula entre teoria e prática 7. integra a universidade à comunidade. 8. contribuiu para minimizar o analfabetismo, 9. produz material didático e bibliográfico 10. discute políticas públicas 11. fomenta a sensibilidade 12. favorece a reflexão para refletir sobre a sua trajetória de formação 13. fomenta aprender e construir, coletivamente, no fazer do trabalho educativo

¹⁴ Todos os quadros de limites e perspectivas foram elaborados utilizando as palavras que os próprios trabalhos apresentavam. Para a elaboração dos quadros dos trabalhos organizou-se uma síntese considerando o resumo, a introdução, os objetivos, a metodologia, principais teóricos e as considerações.

	14. a pesquisa tem campo fértil na extensão universitária 15. fomenta a efetivação do tripé pesquisa, ensino e extensão 16. produção científica 17. formação humana
--	--

Fonte: Kochhann (2017)

O trabalho analisado nos Cadernos Cedes concluiu que a participação efetiva em um projeto de extensão, apesar de não ter focado nas limitações, tem como perspectiva uma formação humana e docente. Não ficou evidenciado que os acadêmicos, ao ingressarem no projeto, tiveram o entendimento da concepção de extensão. Contudo, pelas análises dos dados de cada trabalho, é possível afirmar que a compreensão do sentido de existir das atividades extensionistas e da possibilidade de se construir uma formação docente crítico-emancipadora pelas vias da extensão universitária começava a dar sinais.

Tal afirmação se fundamenta no fato de que é uma ação permanente desde 2001; que integra a universidade à comunidade; articula prática e teoria; fomenta aprender e construir coletivamente, no fazer do trabalho educativo; estabelece-se como *lócus* de discussão e criação de novas metodologias e tecnologias, partindo da realidade dos alunos, visando a ensinagem significativa e favorecendo a reflexão sobre sua trajetória de formação. Além do mais, o projeto passa a ser um campo fértil para a pesquisa, efetivando o tripé pesquisa, ensino e extensão e contribuindo para minimizar o analfabetismo, possibilitando a formação humana e acadêmica, com produção científica e de material didático, além de fomentar a sensibilidade e discutir políticas públicas.

Essas perspectivas emergiram do trabalho e são pontos relevantes para a construção de uma formação docente crítico-emancipadora pelas vias da extensão universitária. É importante lembrar que essas características emergiram de uma só pesquisa publicada, o que denota uma ação extensionista de caráter acadêmico, orgânico e processual e não mercantilista, assistencialista ou de prestação de serviços¹⁵, apesar de a ação ser da ordem das políticas públicas e responsabilidade do Estado. Assim sendo, é preciso que as ações extensionistas primem por todas essas características unidas e pela superação de limites para alcançar uma formação docente crítico-emancipadora pelas vias da extensão universitária.

Os limites que o trabalho apresentou – apesar de esse não ser seu objetivo, mas que dele emergiu – foram a necessidade de encaminhamento de mais políticas públicas para a EJA; o

¹⁵ Reis (1996) apresenta que as ações de extensão devem servir a formação acadêmica de forma organizada e como um processo. Mas, muitas ações atendem as necessidades do mercado capitalista no modelo de prestação de serviços ou até mesmo assistencialismo as camadas populares menos favorecidas. Questões que serão detalhadas posteriormente.

maior engajamento da sociedade civil organizada; a criação de ações mais efetivas do Estado; e uma atuação compromissada da instituição acadêmica. Pela análise, é possível dizer que a contradição existente entre os limites e as perspectivas no trabalho analisado de Qualis A1 se estabelece por algumas categorias que estão intimamente interligadas, quais sejam: a temporalidade das ações de extensão; a assunção das instâncias competentes; e a efetivação do tripé universitário.

Dos 56 trabalhos encontrados no Banco de Dados da CAPES, apenas 8 foram analisados, e destes, todos levaram em conta projetos de extensão, apresentando entre outras questões, as contribuições do projeto para a formação docente. Todavia, 1 trabalho em especial focou a formação do pedagogo tendo por base um projeto de extensão, aproximando-se mais de nosso objeto, conforme Quadro n. 11.

Quadro n. 11 – Análise dos trabalhos da CAPES

TÍTULO	ANÁLISE FINAL
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: o caso Projeto Rondon na UFRGS e na UDESC	Formação Política comprometida com os processos de emancipação e valorização da dignidade humana.
UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA: O Papel Da Extensão Universitária Na Formação De Professoras E Professores Em Educação Científica	Experiência formativa com potencial para tendência emancipatória por uma nova <i>episteme</i> .
A EXPERIÊNCIA COMO PRÁTICA FORMATIVA DE ESTUDANTES NA EXTENSÃO	Compreensão do sentido e significado da aprendizagem pela Extensão Universitária para emancipação.
FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE: possibilidades a partir de (con)vivências na extensão/UFRGS	Formação mais humana e política pela qualidade da formação pela teoria e prática
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS ENTRELAÇOS DE SABERES	Propiciou a dimensão dialógica, interrelacionamento e sólida contextualização da realidade
AS CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, PRÁTICA DA CIDADANIA E EXERCÍCIO PROFISSIONAL	Maior aprendizagem, prática da cidadania e atuação profissional
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM DEFICIENTES VISUAIS: Uma Experiência Inicial De Colaboração A Partir Do Desenvolvimento De Materiais Didáticos. '	Processo formativo fragilizado para a inclusão
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: Análise De Uma Experiência No Espaço Hospitalar	Perfil docente humanizado com saberes teóricos e práticos construídos

Fonte: Kochhann (2017)

Cada trabalho levou em consideração um projeto de extensão, com exceção de 1 trabalho que investigou sobre as ações de extensão de uma instituição. Nenhum trabalho analisou as ações extensionistas de um curso de uma instituição. As análises feitas foram pontuais o que pode não refletir a realidade do curso da referida instituição. Nenhum trabalho teve como objetivo investigar a formação docente pela extensão universitária como práxis crítico-emancipadora. Após analisar os 8 trabalhos e desvelar pontos relevantes na discussão quanto às concepções, os sentidos e as construções da formação docente pela extensão universitária, é possível apresentar dois blocos de síntese, tais sejam: os limites e as

perspectivas da formação docente pela extensão universitária que os trabalhos evidenciaram, como mostra o Quadro n. 12.

Quadro n. 12 – Limites e Perspectivas dos trabalhos da CAPES

LIMITES	PERSPECTIVAS
5. descontinuidade das ações, 6. inexistência ou fragilidade de avaliação das ações, 7. necessidade de revisão da relação sociedade/escolas e universidade, 8. urgência de repensar a formação inicial e atuação docente, 9. pouco recurso investido na extensão, 10. permanência à margem da pesquisa e do ensino, 11. tensionamentos na concepção de extensão, 12. distanciamento entre a teoria e a prática, 13. fragilidade curricular, 14. formação insuficiente, 15. fragilidade com a prática docente,	1. possibilidade de formação acadêmica pelas ações, 2. favorece a qualificação da formação docente, 3. potencializa a relação dialógica, 4. favorece a interdisciplinaridade 5. possibilita a relação teoria e prática, 6. possibilita uma práxis articuladora, 7. imprime consistência teórica e operacional, 8. fomenta a efetivação do tripé, 9. fomenta a produção do conhecimento científico, 10. possibilita a formação política, 11. viabiliza o acadêmico se posicionar e interferir na realidade, 12. potencializa a sólida contextualização, 13. estreita laços universidade e sociedade, 14. potencializa uma revolução epistemológica, 15. potencializa uma <i>episteme</i> emancipatória, 16. viabiliza o conhecimento emancipador, 17. possibilita práticas emancipatórias, 18. encaminha para a sensibilidade e humanização.

Fonte: Kochhann (2017)

Os 8 trabalhos analisados do banco de dados da CAPES concluíram que a participação efetiva em um projeto de extensão, apesar das limitações, tem como perspectiva uma formação acadêmica mais próxima da realidade e mais política, com a efetivação da relação teoria e prática, com o despertar da dialogicidade e humanização, caso as ações não sejam de extensão mercantilista e assistencialista, mas uma extensão emancipadora. Não fica evidenciado que os acadêmicos, ao ingressarem nos projetos, tinham o entendimento da concepção de extensão, mas pelas análises dos dados de cada trabalho, é possível afirmar que a compreensão do sentido de existir das atividades extensionistas e da possibilidade de se construir uma formação docente crítico-emancipadora pelas vias da extensão universitária começa a dar sinais.

Tal afirmação foi possível porque a relação dialógica; a relação teoria e prática; a práxis articuladora; a consistência teórica e operacional; a formação política; o posicionamento e interferência na realidade; a sólida contextualização; a *episteme* emancipatória; o conhecimento emancipador; a interdisciplinaridade; as práticas emancipatórias; e a sensibilidade e humanização que emergiram dos trabalhos são pontos relevantes para a construção de uma formação docente pela concepção crítico-emancipadora pelas vias da extensão universitária.

É importante lembrar que essas características não emergiram de uma só pesquisa, pois cada uma delas apontou algumas características. Assim, é preciso que as ações extensionistas

primem por todas essas características unidas e superando os vários limites, para alcançar uma formação docente crítico-emancipadora por meio da extensão universitária. A superação dos limites pode ocorrer quando as ações primarem por serem contínuas; terem uma avaliação de qualidade; visarem uma relação sociedade/escolas e universidade de ganhos duplos; entenderem a formação inicial como base para a atuação docente e não só diplomação; tiverem recursos para realizarem as ações com qualidade; permitirem a equidade com a pesquisa e do ensino; superarem os tensionamentos na concepção de extensão; anularem o distanciamento entre a teoria e a prática; tiverem assunção da extensão universitária no currículo; e os docentes compreenderem a concepção e o sentido da extensão universitária.

Essas premissas podem entonar utopia, mas podem ser construídas e realizadas se as instituições, os docentes, os acadêmicos e a comunidade compreenderem as concepções e os sentidos da extensão universitária. Utopia não é algo inalcançável, mas algo complexo. A contradição existente entre os limites e as perspectivas nos trabalhos da CAPES que foram analisados e se estabelece por algumas categorias que estão intimamente interligadas, tais quais: a extensão é componente curricular; promove a unidade teoria e prática; fomenta a produção do conhecimento científico e interdisciplinar; e favorece a formação política e emancipadora.

Dos 299 trabalhos encontrados no GT 08 da ANPEd – Formação de Professores, apenas 2 foram analisados e levaram em conta cursos e projetos de extensão, apresentando entre outras questões, as contribuições das ações para a formação docente continuada, como se vê no Quadro n. 13.

Quadro n. 13 – Análise dos trabalhos da ANPEd

TÍTULO	ANÁLISE FINAL
A Universidade e a Formação Continuada de Professores: Dialogando sobre a Autonomia Profissional.	Formação docente continuada como prestação de serviço pelos cursos de extensão e não preocupada com a produção do conhecimento
Formação dos Profissionais da Educação: A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) e o compromisso da Universidade	Críticas ao modelo educacional tecnoburocrático e centralizador e defesa de uma formação para autonomia e por construções coletivas.

Fonte: Kochhann (2017)

Após a analisar esses 2 trabalhos e desvelar pontos relevantes quanto às concepções, os sentidos e as construções da formação docente pela extensão universitária, é possível apresentar dois blocos de síntese tais sejam: os limites e as perspectivas da formação docente pela extensão universitária que os trabalhos evidenciaram, como mostra o Quadro n. 14.

Quadro n. 14 – Limites e Perspectivas dos trabalhos do GT 08 da ANPEd

LIMITES	PERSPECTIVAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. cursos como prestação de serviço, 2. falta de recurso para as ações, 3. cobranças do Estado sem contrapartida, 4. falta de política interna, 5. atividades esporádicas, 6. não há preocupação com a formação, 7. visam o atendimento mercadológico e prestação de serviço, 8. falta recursos humanos e condições estruturais, 9. falta avaliação, 10. falta análise política e metodológicas sobre formação continuada de docentes. 11. resistência das secretarias, 12. modelo tecnoburocrático e centralizador da formação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. existem profissionais qualificados, 2. visa avanços na investigação, 3. almeja construção de novos conhecimentos e propostas metodológicas, 4. pode vir a ser redes de formação 5. elaboração coletiva, 6. avaliação contínua, 7. continuidade do projeto, 8. trabalho reflexivo, 9. intervenção mais direta nas escolas, 10. caráter emancipador, 11. autonomia por convivência, 12. estreitamento de relação entre universidade e escolas públicas, 13. ações de ensino, pesquisa e extensão, 14. diálogo e problematização, 15. participação coletiva e consciente.

Fonte: Kochhann (2017)

A partir da análise desses 2 trabalhos, foi possível verificar que a participação efetiva em um curso ou projeto de extensão, apesar das limitações, tem como perspectiva uma formação docente continuada de qualidade. As ações de extensão que promoveram a formação docente continuada tiveram profissionais qualificados, visaram avanços na investigação por meio da pesquisa, almejaram a construção de novos conhecimentos e propostas metodológicas. Isso a partir da elaboração coletiva e consciente das ações, diálogo, problematização e avaliação contínua, por meio de um trabalho reflexivo e de caráter emancipador, visando a autonomia por convivência e estreitamento de relação entre universidade e escolas públicas, através de ações de ensino, pesquisa e extensão, que pode vir a ser por redes de formação.

Alguns limites para uma formação docente continuada de qualidade foram: as dificuldades de condições estruturais; falta de recursos para o pagamento dos profissionais qualificados; algumas ações eram apenas prestação de serviço e visão mercadológica, esporádicas e sem grande preocupação com a formação; existência de cobranças do Estado sem contrapartida; resistência por parte das secretarias de educação; falta de política interna das instituições de ensino superior que fomentasse a formação docente continuada; bem como ainda falta de avaliação e análise política e metodológica da formação continuada de professores, subsidiando a existência ainda do modelo tecnoburocrático e centralizador da formação docente continuada.

Os trabalhos analisados do GT 08 da ANPEd focaram a formação docente continuada,

mas em alguns pode ser encontrada também a formação docente inicial. Nenhum trabalho teve como intuito apresentar as contribuições do projeto para a formação docente pela práxis crítico-emancipadora. A contradição existente entre os limites e as perspectivas nos trabalhos analisados se estabelece por algumas categorias que estão intimamente interligadas, a saber: a temporalidade das ações de extensão; a assunção das instâncias competentes; a produção do conhecimento científico e a formação emancipadora.

Dos 377 trabalhos encontrados no VII CBEU, na área Educação – Formação de Professores, 7 foram analisados, apresentando dentre outras questões as contribuições das ações para a formação docente inicial e continuada, conforme Quadro n. 15.

Quadro n. 15 – Análise dos trabalhos do VII CBEU

TÍTULO	ANÁLISE FINAL
A importância dos projetos de extensão na formação acadêmica	Pesquisa que investigou a importância de Projetos de Extensão para a concretização de uma formação acadêmica mais qualificada no curso de Terapia Ocupacional
A Universidade Transformando A Realidade Da Escola: Saberes, Experiências e Vivências.	A pesquisa buscou relatar a importância de ações extensionistas para a formação docente e para a comunidade escolar.
Formação de Professores: aprendendo com a escola indígena	A pesquisa analisou uma atividade de extensão da disciplina de Práticas Educativas, em que os acadêmicos desempenharam contato com a educação infantil da comunidade indígena Kaingang e retrataram muitas possibilidades alcançadas de aprendizagem pela extensão vinculada a uma disciplina do curso.
Importância das atividades sociais na formação pessoal e profissional dos membros do centro acadêmico de Química da Universidade Federal de Viçosa	O trabalho discutiu sobre a extensão universitária e as atividades voluntárias como possibilidades de experiências relevantes para os estudantes do curso de Química e a comunidade com atividades variadas com crianças carentes.
O tripé ensino-pesquisa-extensão na experiência de formação continuada de professores do sistema municipal de Bauru	Relata o tripé ensino-pesquisa-extensão na experiência de formação continuada de professores do sistema municipal de Bauru, enquanto ação extensionista que favorece também a formação dos acadêmicos, pelo grupo de estudos.
Diálogos entre universidade e escola: Que escola que queremos?	Relata uma ação desenvolvida na escola com planejamento conjunto ouvindo as necessidades existentes, realizando o clube de matemática, Café Debate com o MUDEM (Movimento Universitário em Defesa da Mulher), clube de leitura, horta ecológica, oficinas de cordel, fotografia e formação de professores, periodicamente avaliando o desenvolvimento das atividades.
Vivências na extensão universitária e formação profissional	analisou os saberes aprendidos na prática em projetos de extensão ofertados em várias áreas, como educação, saúde, comunicação, com nove acadêmicos, entrevistados sobre motivos para participar do projeto de extensão, as aprendizagens vivenciadas e contribuição para a formação profissional.

Fonte: Kochhann (2017)

É importante salientar que o CBEU enquanto um congresso nacional que trata somente de extensão universitária, teve pouca discussão sobre a formação de professores pelas atividades de extensão universitária em seu 7º encontro. Os trabalhos apresentaram reflexões sobre as práticas extensionistas, como a descrição das ações e a avaliação das mesmas na visão da comunidade atendida, mas sem discutir como a referida ação contribuiu para a formação docente. Essa questão foi percebida em apenas 7 trabalhos, sendo que destes, 3 são pesquisas que tiveram como objeto de investigação um projeto de extensão. Os outros 4 eram relatos de ações extensionistas de vários cursos. Nenhum trabalho abordou a questão como nossa pesquisa aborda e ainda focaram somente na apresentação dos pontos positivos dos projetos.

A análise dos 7 trabalhos do CBEU ficou um pouco prejudicada em relação às análises dos demais trabalhos, visto que no site do evento estão disponibilizados apenas os resumos e estes são compostos, em média, por 200 palavras, ou seja, são apenas síntese das ações. Apesar dessa questão, foi possível desvelar pontos relevantes na discussão quanto às concepções, os sentidos e as construções da formação docente pela extensão universitária que podem ser apresentados em dois blocos de síntese: os limites e as perspectivas da formação docente pela extensão universitária, como mostra o Quadro n. 16.

Quadro n. 16 – Limites e Perspectivas dos trabalhos do VII CBEU

LIMITES	PERSPECTIVAS
1. distância existente entre a Universidade e as escolas 2. garantir os direitos dos discentes	1. possibilidades de experiências relevantes, 2. fomenta o tripé ensino-pesquisa-extensão, 3. experiência de formação continuada e profissional 4. melhora a formação inicial dos acadêmicos, 5. planejamento conjunto ouvindo as necessidades 6. atividades com variadas metodologias, 7. periodicamente avaliadas as atividades, 8. valoriza os saberes aprendidos na prática 9. desperta o senso crítico, 10. aproxima os estudantes da sociedade, 11. possibilita saberes interdisciplinares, 12. elaboração de conceitos técnicos-científicos 13. fomenta pesquisas e produção de conhecimento 14. fomenta práticas democráticas e emancipatórias 15. transformação da realidade social 16. posicionamentos políticos, sociais e culturais. 17. ação extensionista desde 2011. 18. formação teórica consolidada

Fonte: Kochhann (2017)

Os 7 trabalhos analisados do VII CBEU – na área da Educação, delimitados na formação de professores – concluíram que a participação efetiva em um projeto de extensão, apesar das limitações, tem como perspectiva a realização do tripé ensino, pesquisa e extensão, possibilitando experiências relevantes à formação inicial, continuada e profissional. Assim, a

partir de um planejamento em conjunto com a comunidade, promovendo a aproximação dos estudantes com a sociedade, pode ser viabilizada a transformação da realidade social e o surgimento de novos posicionamentos políticos, sociais e culturais, bem como a valorização dos saberes aprendidos na prática.

Dessa forma há a promoção de atividades com variadas metodologias; a formação teórica consolidada; o despertar do senso crítico; o desenvolvimento de saberes interdisciplinares; a elaboração de conceitos técnicos-científicos; o fomento a pesquisas e produção de conhecimento e de práticas democráticas e emancipatórias. Para tanto, é necessário que periodicamente as atividades sejam avaliadas e que sejam ações permanentes ou de longa duração. Poucos foram os limites que os trabalhos apresentaram, que inferimos ser pela configuração textual de ser apenas um resumo, mas a distância existente entre a universidade e as escolas ainda permanecem e os direitos dos discentes devem ser garantidos com qualidade.

Os trabalhos do CBEU discutiram a importância dos projetos para a formação inicial e continuada, mas não deixaram claro qual a concepção desses projetos. A contradição existente entre os limites e as perspectivas nos trabalhos analisados se estabelece por algumas categorias que estão intimamente interligadas: temporalidade das ações; assunção das instâncias competentes; relação entre a teoria e a prática; tripé pesquisa, ensino e extensão; produção de conhecimento acadêmico; e formação política, social e cultural.

O Estado do Conhecimento visou mapear e analisar os trabalhos encontrados no tocante à formação docente pela extensão universitária. Para isso, utilizamos as Revistas Qualis A1 e A2, o banco de dados da CAPES, e os trabalhos da ANPEd e do CBEU e o quantitativo de trabalhos, bem como sua aproximação com o nosso objeto se encontra no Quadro n. 17.

Quadro n. 17 – Total de trabalhos analisados

MAPEAMENTO	TRABALHOS	APROXIMAÇÃO COM O OBJETO
Revistas A1	1.014	1
Revistas A2	1.058	0
CAPES	56	8
ANPEd	299	2
CBEU	377	7
TOTAL	2.804	18

Fonte: Kochham (2017)

Pelos trabalhos mapeados e analisados, apresentamos que a temática tem sido pouco estudada nos últimos quatro anos, ou pelo menos, não têm sido publicados os resultados de estudos dessa área. Dos 2.804 trabalhos analisados, apenas 18 abordaram a temática formação

docente e extensão universitária, representando 0,64% do total. Pela análise, foi possível compreender os limites e perspectivas dos trabalhos quanto à formação docente pela extensão universitária, conforme Quadro n. 18.

Quadro n. 18 – Síntese de limites e perspectivas dos trabalhos pelo Estado do Conhecimento

LIMITES	PERSPECTIVAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. falta políticas públicas e institucionais, 2. falta engajamento da sociedade civil, 3. faltam ações mais efetivas do Estado, 4. insipiente atuação da instituição acadêmica, 5. descontinuidade das ações ou esporádicas 6. inexistência ou fragilidade de avaliação, 7. fragilidade na formação inicial e atuação, 8. marginalização quanto a pesquisa e ensino, 9. tensionamentos na concepção de extensão, 10. distanciamento entre a teoria e a prática, 11. fragilidade curricular, 12. fragilidade com a prática docente, 13. cursos como prestação de serviço, 14. não há preocupação com a formação, 15. visam o atendimento mercadológico, 16. falta recursos humanos e condições estruturais. 17. distância entre a Universidade e as escolas 18. garantia dos direitos dos discentes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. existem ações permanentes, 2. parte da realidade dos alunos, 3. <i>lócus</i> de discussão e criação de metodologias, 4. integra a universidade à comunidade, 5. produz material didático e bibliográfico 6. discute políticas públicas, 7. visa avaliação contínua, 8. fomenta a sensibilidade e coletividade, 9. favorece a reflexão da trajetória formativa, 10. tem a pesquisa tem campo fértil na extensão 11. pode vir a ser redes de formação e colaboração, 12. favorece a formação acadêmica e humana, 13. potencializa a relação dialógica, 14. possibilita a relação teoria e prática, 15. possibilita uma práxis articuladora, 16. imprime consistência teórica e operacional, 17. fomenta a efetivação do tripé, 18. fomenta a produção do conhecimento, 19. possibilita a formação política e cultural 20. viabiliza o posicionamento na realidade, 21. potencializa a sólida contextualização, 22. potencializa uma revolução epistemológica, 23. potencializa uma <i>episteme</i> emancipatória, 24. viabiliza o conhecimento emancipador, 25. possibilita práticas emancipatórias. 26. possibilita experiências relevantes, 27. favorece a formação continuada e profissional 28. melhora a formação inicial dos acadêmicos, 29. valoriza os saberes aprendidos na prática 30. desperta o senso crítico, 31. aproxima os estudantes da sociedade, 32. possibilita saberes interdisciplinares, 33. possibilita conceitos técnicos-científicos 34. fomenta pesquisas, 35. fomenta práticas democráticas e emancipatórias 36. visa a transformação da realidade social

Fonte: Kochhann (2017)

Destarte, a análise entre os limites e possibilidades nos permite afirmar que apesar da extensão apresentar mais perspectivas do que limites, esta ainda se encontra afastada do ensino e da pesquisa, porque para sua construção é preciso não só mudança de consciência mas, quiçá, de formação e/ou informação, bem como de acompanhamento e avaliação das ações de forma

permanente. Ainda, mediante as análises, podemos afirmar que um dos motivos para as poucas produções e os limites emergidos, seja a não apropriação por parte da universidade da extensão no processo formativo, o que pode à falta de compreensão da concepção e do sentido da extensão universitária e/ou à falta de assunção por parte das instituições e dos pares, especificamente nas possibilidades do processo formativo para docentes.

Podemos ainda dizer que os poucos trabalhos publicados apontam limites importantes que precisam ser considerados, mas apontam perspectivas que fomentam afirmar a importância da extensão universitária na vida social e não somente na academia. Os autores dos trabalhos não negam as dificuldades, contudo tem clareza das perspectivas. Nesse momento, podemos nos questionar: 1. se as perspectivas são maiores do que os limites, por que a extensão universitária não é considerada de fato como elemento fundante na formação? 2. se os trabalhos apresentam perspectivas de práxis crítico-emancipadora, por que a extensão universitária ainda se apresenta enraizada pela prestação de serviços? Apresentamos suposta resposta a esses questionamentos com as hipóteses elegidas para esta pesquisa, as quais estão dispostas no próximo item.

Considerar o Estado do Conhecimento em nossa pesquisa significou estabelecer diálogo com autores que já estudaram sobre a temática, reconhecendo como relevante os resultados das pesquisas e quiçá possibilitando avançar nas discussões, principalmente pelo fato de que as análises não trazem o olhar dos acadêmicos partícipes das ações extensionistas no tocante a sua formação docente inicial.

Mediante análise dos trabalhos pelas perspectivas e limites, encontradas em cada trabalho analisado, elegemos 7 categorias que são contraditórias e dialéticas no movimento real: 1. *componente curricular*; 2. *unidade teoria e prática*; 3. *produção do conhecimento científico e interdisciplinar*; 4. *formação política e emancipadora*; 5. *temporalidade* das ações de extensão; 6. *assunção* das instâncias competentes; e 7. *tripé universitário*. O que se percebe é uma intensa relação dialética e contraditória entre as sete categorias, visto que uma pode apresentar um movimento sincrônico ou diacrônico em relação à outra.

O movimento real das ações extensionistas pode apresentar a contradição e a dialética no momento em que analisamos que a extensão universitária é um componente curricular assim como a pesquisa e o ensino, e que já se apresenta nos documentos legais enquanto obrigatoriedade. Contudo, em muitas instituições, a extensão ainda não é considerada como componente curricular. A unidade teoria e prática se apresenta como possibilidade nas ações extensionistas, mas também fica evidenciado que, em alguns casos, distanciam-se e em outras situações, relacionam-se.

A produção do conhecimento pode ser realizada pelas vias da extensão universitária de forma científica e com publicações, tanto quanto pode ocorrer uma mera reprodução de informações ou produção com fragilidade. A formação advinda pelas ações de extensão podem vir a ser uma formação política e emancipadora, mas também podem ser reprodutoras, acríticas, ahistóricas, apolíticas e meramente praticismo. As ações extensionistas podem apresentar uma temporalidade curta de existência ou se tornarem permanentes, demarcando uma possível ação processual ou apenas sendo uma prática ou prestação de serviço a longo tempo. Assim como pode ocorrer a assumência das ações de extensão por parte dos gestores da instituição e dos cursos, dos docentes, dos acadêmicos, dos técnicos administrativos e da comunidade em geral, como pode não ocorrer essa assumência de nenhuma parte, inclusive no sentido de avaliação, financiamento e de concepção.

Quanto ao tripé universitário, assim como as demais categorias, também apresenta contradições, pois, apesar de constar nos documentos legais a defesa em relação das universidades atuarem com base na indissociabilidade da pesquisa, com o ensino e a extensão, pode se apresentar de forma dissociada ou fragilizada, pelo fato de o professor não ser pesquisador, não ter acompanhamento ou por outras questões inerentes a outras categorias, conforme a Figura n. 02

Figura n. 02 – Tessitura das Categorias



Nesse movimento dialético e contraditório, as ações extensionistas podem avançar no sentido de contribuição para a formação de professores, tanto formação inicial quanto continuada, por ser uma parte mais flexível do currículo e poder ocorrer em espaços escolares e não escolares, em diferentes contextos, em diferentes situações do real concreto, possibilitando a partícipes experiências que talvez não possam viver em sala de aula.

Pelas perspectivas encontradas nos trabalhos analisados, no que tange à extensão e sua contribuição na formação inicial de professores, é possível defender que a extensão universitária pode vir a ser uma atividade formativa para a emancipação da sociedade pela concepção crítico-emancipadora, com o sentido político-emancipador. Isso se torna possível quando as ações são construídas fomentando uma aproximação dos acadêmicos com a realidade concreta, proporcionando-os sólida contextualização para se posicionarem e interferirem na realidade, despertando a sensibilidade, dialogicidade e humanização. Nesse ínterim, torna-se possível a formação política, teórica e operacional, por meio da unidade teoria e prática ou práxis articuladora, com práticas emancipatórias e conhecimento emancipador, efetivando-se ao longo dos anos consecutivos por serem avaliadas qualitativamente e replanejadas as ações.

Dessa forma pode ser possível proporcionarem ganhos a sociedade e ao acadêmico, produzirem novos conhecimentos científicos, mas se tiverem condições estruturais e de financiamento para se efetivarem, bem como se forem realizadas e reconhecidas assim como a pesquisa e o ensino, efetivando o tripé e valorarem as ações no currículo. Assim como sendo preciso que seus atores compreenderem a concepção e o sentido de extensão e visarem uma *episteme* emancipatória ou extensão emancipadora e acadêmica, crítica, processual e orgânica, forem permanentes, visarem a ensinagem significativa, sendo *lócus* de discussão e criação de novas metodologias e tecnologias, produzirem material didático e bibliográfico, favorecerem a reflexão sobre a sua trajetória de formação, fomentarem aprender e construir, coletivamente, no fazer do trabalho educativo, sendo campo fértil para a pesquisa e o ensino, possibilitem a discussão de políticas públicas e fomentem o engajamento da sociedade civil organizada.

Tudo isso alicerçado pela assumência compromissada por parte da instituição acadêmica de curricularização e financiamento, tendo profissionais qualificados que visam avanços na investigação por meio da pesquisa, almejando a construção de novos conhecimentos e propostas metodológicas, a partir de elaboração coletiva e consciente das ações, bem como o diálogo e a problematização, com base em uma avaliação contínua, por meio de um trabalho reflexivo e de caráter emancipador, visando a autonomia por convivência e estreitamento de relação entre universidade e escolas públicas, através de ações de ensino,

pesquisa e extensão, que podem vir a ser por redes de formação e, principalmente, que se afastam da extensão mercantilista, assistencialista e de prestação de serviços que deve ser assumido pelo Estado.

1.3 DELINEAMENTO DO OBJETO DE PESQUISA: formação docente e extensão universitária

Discutir a formação docente e a extensão universitária demanda um delineamento do objeto a ser investigado, engendrado em elementos que o justificam e configuram o seu cenário metodológico. Dessa forma, são apresentados os elementos que justificam a pesquisa, partindo de questões acadêmicas e profissionais e se estabelecendo em questões sociais. Também é apresentado o delineamento do objeto, contemplando o problema, os objetivos, a delimitação, as hipóteses e os procedimentos metodológicos.

O objeto dessa investigação é a formação docente, delimitado na formação do pedagogo da UEG em projetos de extensão universitária em 2018 que estejam em andamento. O motivo para a delimitação em investigar a formação do pedagogo parte do princípio de ser o profissional que atua com a base formadora do ser humano, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão educacional, da pesquisa e do Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outros espaços não escolares, configurando um trabalho pedagógico e educativo. Para isso, é importante que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, possibilite conhecimentos para o trabalho concreto e as ações extensionistas podem favorecer essa formação. Uma inquietação que nos move a pensar o objeto é que as ações extensionistas não tem reconhecido seu devido papel como atividade formativa nas Universidades, o que pode configurar a não realização dessas atividades ou quando realizadas pode ser de forma fragilizada e incipiente.

Há uma justificativa pessoal e profissional para a inquietação que originou essa pesquisa: minha atuação em curso de graduação em Pedagogia na Universidade e a vivência de circunstâncias que possibilitam o levantamento de indagações no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão, na dissociação desse tripé e o aligeiramento/secundarização da extensão, bem como o distanciamento de teoria e prática no processo formativo. Tenho realizado, ao longo dos anos de atuação profissional na universidade, o tripé universitário, pois desde 2004 realizo pesquisa e extensão no curso de Pedagogia em que leciono desde 2002.

Outras motivações a serem apresentadas são o fato de coordenarmos um grupo de estudos que se dedica à realização de projetos de pesquisa e extensão, envolvendo acadêmicos e egressos principalmente do curso de Pedagogia; de nossa formação ser em Pedagogia; de o resultado de nossa dissertação de mestrado apontarem que o curso de Pedagogia da UEG, quanto ao seu desenvolvimento curricular, apresentavam potencialidades e fragilidades.

Os resultados de potencialidades alcançados foram que a unificação curricular está efetivada nos Cursos de Pedagogia investigados de maneira flexibilizada, visto que: a) a unicidade na matriz curricular é representada por uma base comum; b) a flexibilização se expressa na parte diversificada que visa atender a regionalização e o interesse do alunado; c) proclamado no PPC o princípio geral de que a prática pedagógica é o objeto da Pedagogia; d) articulado os princípios norteadores: a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, a integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis e a flexibilização. Várias fragilidades foram diagnosticadas sintetizadas em: a) incoerências no PPC; b) desinteresse do conhecimento do currículo pelos sujeitos do PPC c) falta de grupos de estudos; d) falta de concursos públicos; e) falta formação continuada; f) pouca pesquisa, extensão e monitoria; g) tímida prática interdisciplinar; h) incompreensão do PBO; i) pouca regência do estágio supervisionado; j) raras pesquisas regionais; l) descuido das AEA; m) incompreensão interdisciplinar; n) falta conhecimento dos Documentos legais e o) tímida concepção da identidade do pedagogo. (MACHADO, 2013, p. 6)

Nos resultados de potencialidades e fragilidades e na leitura de toda a análise realizada durante a pesquisa, são evidenciadas contradições. O currículo do curso apresenta como potencialidade a integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis. Contudo, as fragilidades encontradas denotam o contrário, visto que são apresentadas incoerências no Projeto Pedagógico de Curso (PPC); faltam grupos de estudo; pouca pesquisa, extensão e monitoria; tímida prática interdisciplinar; pouca regência no estágio supervisionado; tímida compreensão da identidade do pedagogo; dentre outros.

Pelo Estado do Conhecimento, buscamos compreender os limites e perspectivas dos trabalhos quanto à formação docente pela extensão universitária e elegemos 7 categorias, as quais são dialéticas e contraditórias, o que nos permite dizer que o resultado apontado foi: dos 2.804 trabalhos encontrados, apenas 18 abordaram a temática, configurando menos de 1%. Isso nos moveu a quatro reflexões: 1. a extensão universitária no processo formativo não é importante e por isso não é pesquisada; 2. a extensão universitária ainda não está compreendida em sua totalidade e por esse motivo pouco tratada no processo formativo; 3. a política educacional neoliberal força uma supressão da extensão universitária no processo formativo por ser uma via que possibilita a crítica e emancipação; e 4. a política educacional neoliberal propaga a extensão universitária como prestação de serviço e assistencialismo, menosprezando a concepção acadêmica, o que portanto não ocupa o espaço no processo formativo. Reflexões essas que com certeza não compreendidas com essa pesquisa, mas me moveram a pensar de

forma mais contundente sobre o papel da extensão universitária no processo formativo, estando inserido em um contexto neoliberal, em uma instituição pública, que se apresenta *multicampi* e principalmente, interiorizada.

Ao passo que compreendemos o papel da extensão universitária no processo formativo, tanto inicial quanto continuada, percebemos que as universidades precisam assumir a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão e, para isso, a curricularização e creditação da extensão¹⁶ deve ser cumprida. A extensão sendo assumida pelos pares educacionais (gestores, administrativos, servidores gerais, docentes, acadêmicos e sociedade) pode vir a ser atividade que promova uma formação mais próxima do real, considerando a prática social em variados espaços formativos, sejam escolares e/ou não escolares, em momentos diversos e situações concretas, entendidas como estágio vivo de aprendizagem, que pode ocorrer desde o primeiro contato com a universidade.

Mediante essas justificativas, apresentamos que o problema dessa pesquisa se alicerça em “Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária na formação de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás?”. O objetivo geral da pesquisa configurou-se por analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando a concepção e o sentido para sua construção.

Para alcançar o objetivo geral, foram organizados os objetivos específicos para a discussão temática:

1. apresentar os limites e as perspectivas da formação docente pela extensão universitária, encontrados nos trabalhos pelo Estado do Conhecimento;
2. historicizar e discutir a universidade, a extensão universitária, o curso de Pedagogia e a UEG mediante a questão da sua concepção e da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão;
3. discutir questões teóricas que sustentam a práxis crítico-emancipadora quanto à concepção e sentido da ação extensionista enquanto uma construção no processo formativo;
4. analisar os projetos de extensão universitária vinculadas ao curso de Pedagogia da UEG desenvolvidas no ano de 2018, para compreender as concepções e sentidos da extensão universitária no processo formativo inicial, considerando os limites e perspectivas, visando

¹⁶ A extensão universitária precisa estar prevista no currículo, perpassando os objetivos do curso, o perfil do egresso, inclusive na matriz curricular como forma de creditação de horas de formação de caráter obrigatório em programas e projetos de extensão e não como atividade complementar, conforme Meta 12.7 do PNE (2014) e Resolução CsA n. 345/2008.

apresenta a possibilidade de construção de uma extensão universitária na concepção crítico-emancipadora.

O motivo para a delimitação em investigar a UEG parte do pressuposto de que essa instituição de Ensino Superior apresenta características notadamente específicas das demais instituições do Estado de Goiás. É uma universidade pública, gratuita, *multicampi* e, principalmente, interiorizada. Tal interiorização pode ser apresentada como uma marca registrada enquanto democratização do saber acadêmico antes elitizado, pois se configura em 41 *Campi* e 10 polos espalhados por 45 cidades de Goiás, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2010) e UEG em dados (2016).

A UEG surgiu pelo Decreto Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, assinado pelo governador Marconi Perillo, vinculando organicamente a UEG à Secretaria Estadual de Educação. O objetivo estruturante da criação da UEG se embasou no atendimento das demandas da sociedade goiana. Conforme assevera Machado (2013), a UEG visava assegurar aos estudantes do interior do Estado de Goiás acesso e permanência no Ensino Superior gratuito e de qualidade sem se afastarem de seus lares e também objetivava promover o desenvolvimento dos municípios com a expansão do Ensino Superior público interiorizado.

A formação docente nos cursos de Pedagogia em universidades públicas tem por questões curriculares a carga horária destinada ao ensino, à pesquisa e à extensão. Alertamos que as pesquisas, em sua grande maioria, podem abordar a formação docente pelo ensino. Levando em consideração os conceitos da extensão universitária e sua obrigatoriedade curricular, inferimos que a extensão tem sido deixada em segundo plano na formação docente por algumas determinações que se apresentam enquanto três categorias de hipóteses de trabalho, construídas no trabalho pedagógico, e também a partir do levantamento bibliográfico:

1. não sendo realizada por questões: de condições materiais para o trabalho concreto; epistemológicas ou de envolvimento profissional;
2. realizada mas: sem as condições materiais para o trabalho concreto; sem um domínio epistemológico, teórico e prático; visando as questões salariais; por questões de marketing institucional;
3. realizada pela: compreensão conceitual e de elementos imprescindíveis à formação mercadológica; pela compreensão conceitual e de elementos imprescindíveis à formação emancipadora.

Focando na questão conceitual e dos elementos da extensão universitária que pode vir a ser uma formação docente pela concepção crítico-emancipadora, analisamos os projetos de extensão da UEG, vinculados ao curso de Pedagogia, para desvelar suas concepções, sentidos e

construções, a partir das perspectivas e ods limites das ações para vir a ser uma atividade crítico-emancipadora na formação do pedagogo da Universidade Estadual de Goiás.

A relação entre o nosso objeto de pesquisa e o materialismo histórico-dialético se aproxima devido a categoria do trabalho ontológico ser a base do trabalho concreto, tanto no momento de formação como de atuação, pela totalidade e contradição, bem como pelo *corpus* teórico de crítica à tendência tradicional do trabalho concreto e discutindo a possibilidade de emancipação com a práxis e a tendência histórico-crítica no trabalho concreto pela extensão universitária, tendo o trabalho que é ontológico e teleológico, como princípio educativo.

A priori, pensamos que ao pesquisar o real concreto, considerando as condições materiais e históricas – que são contraditórias – para a efetivação dos projetos de extensão, seria possível realizar o movimento de saída do simples para o complexo, do imediato para o mediato e, principalmente, da aparência para a essência, saindo do concreto e chegando ao abstrato. Esse concreto que a realidade apresenta de fato é abstrato por velar sua essência e, por isso, uma pseudoconcreticidade, segundo Kosik (1976). Somente quando alcançarmos a essência do abstrato é que chegaremos no concreto pensado e nos afastaremos do pseudoconcreto. Para Rodrigues (2011, p. 36) “as ideias, as concepções sobre como funciona o mundo são representações que os homens fazem a respeito de suas vidas, do modo como elas aparecem na sua experiência cotidiana. Essas representações são portanto, aparência”.

Os projetos extensionistas que foram analisados se apresentam como a realidade concreta ou uma pseudoconcreticidade, mas são apenas aparências do trabalho concreto emanado de contradições, validado por uma instituição imersa em um contexto histórico e ideopolítico que, após o desvelamento das contradições por um movimento dialético, ou pode apresentar as evidências naquilo que está oculto, para ir além dos dados explícitos, ou pode apresentar o concreto pensado ou o abstrato que é complexo, mediato e apresenta a essência. A dialeticidade e as contradições permitem o movimento histórico. Esse processo de passagem do concreto (abstrato apresentado) ao abstrato (concreto pensado) e retorno ao concreto (abstrato apresentado modificado) é influenciado por múltiplas determinações ou mediações.

Assim, partimos do empírico, passando pelo abstrato e chegando ao concreto que é síntese de múltiplas determinações. O retorno ao concreto, alcançamos, pelo movimento contraditório e a totalidade, com a clareza das dificuldades para a realização do trabalho concreto da pesquisa.

1.4 O MÉTODO E A PERSPECTIVA METODOLÓGICA: tessitura e construção

A pesquisa, ao se constituir como possibilidade de trabalho como princípio educativo, deve recorrer a um método que lhe apresente os caminhos da jornada investigativa e para nós se torna importante não perdermos a totalidade do objeto. Assim, todo objeto a ser compreendido deve ser analisado em sua totalidade que se apresenta como a destruição da pseudoconcreticidade, com o conhecimento histórico do conteúdo, do significado, da função e do lugar histórico do objeto.

A totalidade concreta como concepção dialética-materialista do *conhecimento* do real (cujas dependências face à problemática ontológica da realidade já ressaltamos repetidas vezes) significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social. (KOSIK, 1976, p. 61)

Devemos buscar os determinantes possíveis do objeto para a análise até chegar à essência ou ao real concreto pensado e superar a pseudoconcreticidade. Uma das formas é analisar o objeto em sua contradição. Não meramente entre seus opostos, mas pelas possibilidades de ser negada uma situação em prol de outra. O abstrato posto do objeto pode ser meramente uma pseudoconcreticidade e negá-la é uma forma de iniciar o processo de sua compreensão. As mediações que tornam a realidade posta ou o abstrato enquanto pseudoconcreticidade ou falso concreto podem, na análise da totalidade e das contradições encontradas, apresentar-se como abstrato pensado ou concreto pensado. Essas mesmas mediações podem fomentar o movimento do abstrato ao concreto.

As várias determinações que fomentam ou se apresentam como entraves para o trabalho concreto devem ser levadas em consideração ao se analisar um objeto. Essas mediações podem se configurar pelas condições reais do trabalho concreto, além das questões epistemológicas. Seja de qual ordem, as determinações estão imbricadas nas questões sociais, políticas, ideológicas, econômicas e suas vertentes.

Marx (1979), ao defender a análise do objeto pela materialidade na totalidade da história, pela mediação das relações sociais e de produção e, percebendo as contradições das determinações do objeto, alcança a dialética. O autor discute que a dialética é explicada pela contradição, totalidade e mediações, a partir da análise do trabalho. Na concepção de Kosik (1976, p. 39) “A dialética não é o método da redução[...] é o método do desenvolvimento e da

explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.”.

A análise da prática objetiva do homem histórico por si é contraditória e estruturada por mediações que o próprio homem estabelece por meio das relações sociais. É este homem histórico que cria e recria seu mundo e sua situação de estar no mundo. Kosik (1976, p. 122) apresenta que “O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que *cria* a realidade social.”.

Destarte, o materialismo dialético assume a investigação ou análise do fenômeno até suas raízes, possibilitando o movimento do abstrato ao concreto ou da pseudoconcreticidade ao concreto pensado. Essa postura se pauta em três graus que compreende o método da investigação dialética.

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
 - 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
 - 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.
- Sem o pleno domínio de tal método de *investigação*, qualquer dialética não passa de especulação vazia. (KOSIK, 1976, p. 37)

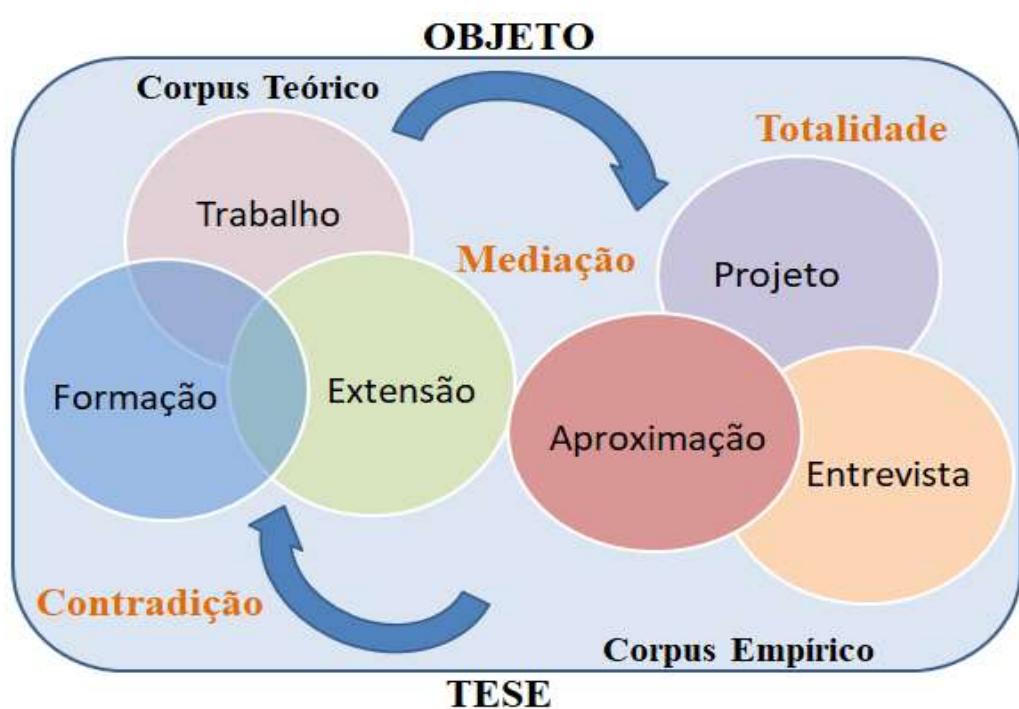
Para Kosik (1976) investigar a realidade pela dialética é a totalidade concreta pela análise da parte como um todo para não cair no vazio e não se perder nos entremeios do sistema capitalista e deturpar a análise da concretude. Partindo do movimento do concreto aparente ou *síncrese*, que é abstrato, para alcançar o concreto pensado e retornar ao abstrato modificado, que é a essência ou *síntese*, torna-se possível uma compreensão crítica e emancipadora do real concreto.

Enfim, entende-se o conhecimento como movimento que parte da *síncrese* (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela *análise* (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à *síntese* (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora). (CORAZZA apud GASPARIN, 2007, p. 4)

Com esse pano de fundo, salientamos que as perspectivas metodológicas desta pesquisa são o materialismo histórico-dialético, filosofia da práxis e emancipação em Marx e Gramsci, apresentando-se como procedimentos metodológicos e tendências educacionais na formação docente práxis crítico-emancipadora. Destarte, as análises das partes serão feitas alicerçadas no todo, levando em consideração a totalidade, a contradição e a mediação.

A tessitura de nossa pesquisa se constituiu enquanto quanti-qualitativa, por entendermos que somente os dados quantitativos não seriam suficientes para compreendermos o objeto da investigação, visando à saída do concreto (aparência) para o abstrato ou concreto pensado (essência), mas que os dados quantitativos nos possibilitariam a representação estatística para uma análise qualitativa. É uma pesquisa quanti-qualitativa que se configura enquanto teórica e empírica; teórica sendo bibliográfica e documental; e empírica sendo institucional na UEG. Shiroma e Evangelista (2017¹⁷) defendem que o pesquisador precisa estar atento às armadilhas que os textos e, principalmente, os documentos apresentam para não incorrer em equívocos teóricos ou de análise documental. É preciso um trato relevante com o processo histórico, pois a escrita é temporal, social, intencional e precisa ser interrogada, visando o desvelar das aparências às essências. A tessitura metodológica dessa pesquisa quanti-qualitativa se expressa na Figura n. 03.

Figura n. 03 – Tessitura metodológica



Fonte: Kochhann (2017)

Nossa pesquisa teve como *corpus teórico* a discussão alicerçada em três eixos transversais:

- 1- Trabalho com a concepção de Marx (1979, 1987), Kosik (1976) sedimentando a concepção materialista histórico-dialética na pesquisa; em Marx (1979, 1987) quanto ao

¹⁷ Dados retirados do Painel realizado pelas autoras no evento da Redestrado, em 2017.

trabalho ontológico e suas contradições temporais e espaciais do trabalho como princípio educativo, pela totalidade e contradição, permeada pela mediação;

- 2- Formação docente em Saviani (2006, 2007, 2008, 2009) com a concepção de universidade brasileira e o curso de Pedagogia; Gramsci (1979, 1991, 1995, 2000, 2010), com emancipação e omnilateralidade, Saviani (2000, 2007, 2008, 2013) e Gasparin (2014) com tendência histórico-crítica; Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2011, 2015) com epistemologia da práxis; bem como os currículos dos cursos de Pedagogia da UEG que apresentarem projetos extensionistas.
- 3- Extensão Universitária com a concepção de Faria (2001), Castro (2004), Sousa (2000), Reis (1993, 1995, 1996), Jezine (2004, 2006), Silva (2000), Síveres (2012, 2013), Botomé (1996), Gurgel (1986), Thiollent (2002), Melo Neto (2001), Forporext (2012), e outros, bem como os documentos institucionais que historicizem a UEG e validam o campo da extensão universitária a partir do PDI e o PPI.

O *corpus empírico* de nossa pesquisa teve como objeto a formação docente delimitada nos projetos de extensão, por entendermos que eventos e cursos expressam a concepção assistencialista e de prestação de serviço, enquanto os projetos podem apresentar a concepção acadêmica que discutiremos em um capítulo desse trabalho. A análise da formação docente da nossa pesquisa se dará em projetos de extensão que estavam em andamento no ano de 2018, nos 15 Câmpus da UEG que ofertam o curso de Pedagogia. Para tal, fizemos 4 percursos metodológicos:

1. A partir do compilamento dos projetos na plataforma Pégasus¹⁸, vinculados ao curso de Pedagogia, estes foram categorizados como consolidados, reeditados e incipientes. Consideramos projetos consolidados os que estão com 3 anos em andamento ininterruptos; reeditados os que estão na primeira reedição; e incipientes os que foram iniciados no ano de 2018. Todos devem ter vinculados acadêmicos do curso de Pedagogia e comunidade externa atendida. A análise da nossa pesquisa foi com os projetos consolidados, pelo fato de defendermos uma concepção processual e orgânica e julgamos importante a consolidação da ação extensionistas pelo fator tempo. Os projetos consolidados foram analisados também por se constituírem ações realizadas em espaços escolares e não escolares, com ênfase na formação do pedagogo. Assim, deu-se a delimitação do nosso objeto *in loci*. O acesso à plataforma da universidade foi possível por sermos docente da instituição e por termos a liberação da Pró-Reitoria para a referida pesquisa, conforme

¹⁸ Plataforma digital da UEG em que estão inseridas as informações em relação à extensão universitária da instituição. Algumas das informações constantes na Pégasus são públicas, outras restritas a docentes.

Anexo A, contando com o apoio de servidores da instituição para o fornecimento de alguns dados.

2. Os projetos da categoria consolidados foram identificados por Câmpus para compreendermos o movimento do real, inclusive do currículo do curso de Pedagogia e da historicidade do próprio Câmpus. Foram compilados e analisados o projeto escrito, os relatórios mensais e final dos anos de vigência e as produções acadêmicas advindas do projeto, compreendendo os limites e as perspectivas, as concepções e os sentidos da extensão universitária no processo formativo. Para tanto, consideramos as categorias encontradas no Estado do Conhecimento: 1. componente curricular; 2. unidade teoria e prática; 3. produção do conhecimento científico e interdisciplinar; 4. formação política e emancipadora; 5. temporalidade das ações de extensão; 6. efetivação do tripé universitário; e 7. assunção das instâncias competentes, para perceber as possíveis construções de uma atividade crítico-emancipadora. Os dados dos projetos foram compilados pela plataforma Pégasus e os currículos dos cursos foram compilados pelo site de cada Câmpus, bem como pela resposta enviada em resposta ao *e-mail* encaminhado aos diretores dos Câmpus, pois alguns deles não disponibilizam os currículos no site. Os *e-mails* dos diretores estão disponíveis no site geral da UEG.
3. De posse das análises dos documentos dos projetos, ocorreu o movimento de aproximação em relação às ações para compreender os limites e as perspectivas, as concepções e os sentidos, considerando as categorias supracitadas. Para uma melhor análise das aproximações, valemo-nos do diário de bordo, fotografias e gravações, bem como das análises que foram realizadas logo após o movimento de aproximação para não incorrer no esquecimento de detalhes que eram importantes para as considerações dos fatos analisados. Por meio de contato com os diretores ou as coordenações adjuntas de extensão dos Câmpus *loci* da pesquisa, foi marcada uma visita, no primeiro semestre de 2018, para a aproximação com os docentes, acadêmicos e comunidade envolvidos nas atividades de extensão selecionadas para a pesquisa. Primamos por, no mínimo, 8 horas de aproximação por projeto, visto que é a carga horária semanal prevista para projetos de extensão na UEG.
4. Com base na análise dos projetos e nas aproximações realizadas, foram (re)elaboradas as questões, considerando as categorias também elegidas *a priori* que fomentaram as entrevistas semiestruturadas – conforme Apêndice A, B e C – com os sujeitos da pesquisa (acadêmicos, coordenadores dos projetos e representantes da comunidade atendida). O olhar que nossa pesquisa direcionou foi para os acadêmicos que participaram ativamente das ações como monitores ou bolsistas e não como espectadores. Consideramos de suma

importância a análise da ação para a comunidade beneficiada, enquanto uma relação dialética e oxigenante, de mão dupla. Contudo, pela limitação temporal inerente da própria pesquisa, ativemo-nos a um dos atores dessa relação: os acadêmicos, visto que a intenção é analisar a formação docente inicial pela extensão universitária. Durante o momento de aproximação dos projetos, foi feito o convite para os sujeitos participarem da entrevista, com uma explicação sobre a investigação, o tema, a questão do anonimato e os critérios de escolha por maior tempo de participação no projeto e envolvimento com um número significativo de atividades. Com os aceites por livre e espontânea vontade ou pela indicação do coordenador do projeto, e com o consentimento esclarecido assinado, foram marcados os horários para as entrevistas individuais e que também foram realizadas no primeiro semestre de 2018.

Nesse limbo, as entrevistas são de suma importância para sair da pseuconcreticidade. Por conseguinte, para a realização de entrevistas, pesquisador deve seguir alguns passos em relação à entrevista.

1. Explicar o objetivo e a natureza do trabalho, dizendo ao entrevistado com foi escolhido.
2. Assegurar o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas.
3. Indicar que ele pode considerar algumas perguntas sem sentido e outras difíceis de responder. Mas que, considerando que algumas perguntas são adequadas a certas pessoas e não o são a outras, solicita-se a colaboração nas respostas. Suas opiniões e experiências são interessantes.
4. O entrevistado deve sentir-se livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de perguntas.
5. O entrevistado deve falar algo da sua própria formação, experiência e áreas de interesse.
6. O entrevistador deve solicitar autorização para gravar a entrevista, explicando o motivo da gravação. (RICHARDSON, 1999, p. 216-217)

A matriz analítica das entrevistas foi pelo Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella (2013), considerando os fundamentos epistemológicos sócio-históricos para apreender as significações que o sujeito entrevistado constitui em relação à realidade que está inserido, pois o real pode não estar visível ou ser a aparência e, para tal, tentará se valer da compreensão das mediações sociais, históricas, econômicas e outras. As respostas das entrevistas são carregadas de múltiplas determinações, portanto mediadas e, portanto, é preciso entender o momento histórico e subjetivo do instante da entrevista. A escolha do núcleo de significação se deu pelo fato de compreendermos ser a metodologia que mais se aproxima do materialismo histórico-dialético.

Para tratar de Núcleo de Significação, na concepção de Aguiar e Ozella (2013), é preciso compreender os pressupostos de suas bases teóricas, pois não podemos meramente realizar uma análise linguística ou análise do discurso. Deve-se ir para além. A análise não é puramente do texto, mas do sujeito histórico. É preciso ser coerente com os pressupostos que fomentam a produção da análise de interpretação, considerando o materialismo histórico dialético. É preciso uma materialidade do sujeito histórico.

O sujeito, que se constrói historicamente, precisa ser conhecido para que sua fala seja compreendida a partir das significações dadas por ele por meio da fala, visto que o pensamento se realiza na linguagem, pela palavra carregada de sentidos e significados, envolta de subjetividade. Assim, é preciso conhecer o sujeito que fala para compreender as significações de sua voz, primando por uma síntese histórica do singular e do social. A palavra dita não pode ser analisada sem o contexto econômico, político, social e cultural. A fala pode ser dita sem necessariamente ser o que o sujeito quer dizer. A fala não dita pode ser tão importante quanto a fala proferida, pela sua significação. O sujeito é único mas é social, singular e coletivo. Portanto, suas expressões são únicas, mas sua subjetividade foi construída no social e no histórico e está imbricada no sujeito. O discurso não pode ser considerado como o real, por isso se busca as contradições no discurso que podem ser aparentes ou não, visto que as contradições são sociais e históricas, subjetivadas e objetivadas pelos sujeitos.

Destarte, é preciso analisar o movimento, mediante a contradição e as múltiplas determinações do objeto em questão. O movimento da síntese à síntese é um processo de vir a ser, considerando as categorias do materialismo histórico-dialético que norteiam o processo de apreensão do real ou concreto-abstrato, para avançar no sentido do concreto-pensado e chegar no concreto-real, pela totalidade, contradição e mediação, mas também pelo pensamento, palavra, sentido, significado e subjetividade. Por isso, é preciso se atentar para alguns cuidados que o entrevistador deve ter com as entrevistas para possibilitar mais êxito ao realizar o Núcleo de Significação.

- As entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas.
- Elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados.
- Mesmo considerando que uma boa entrevista pode contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isso, recomenda-se um plano de observação, no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estão nos objetivos da investigação. (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 308).

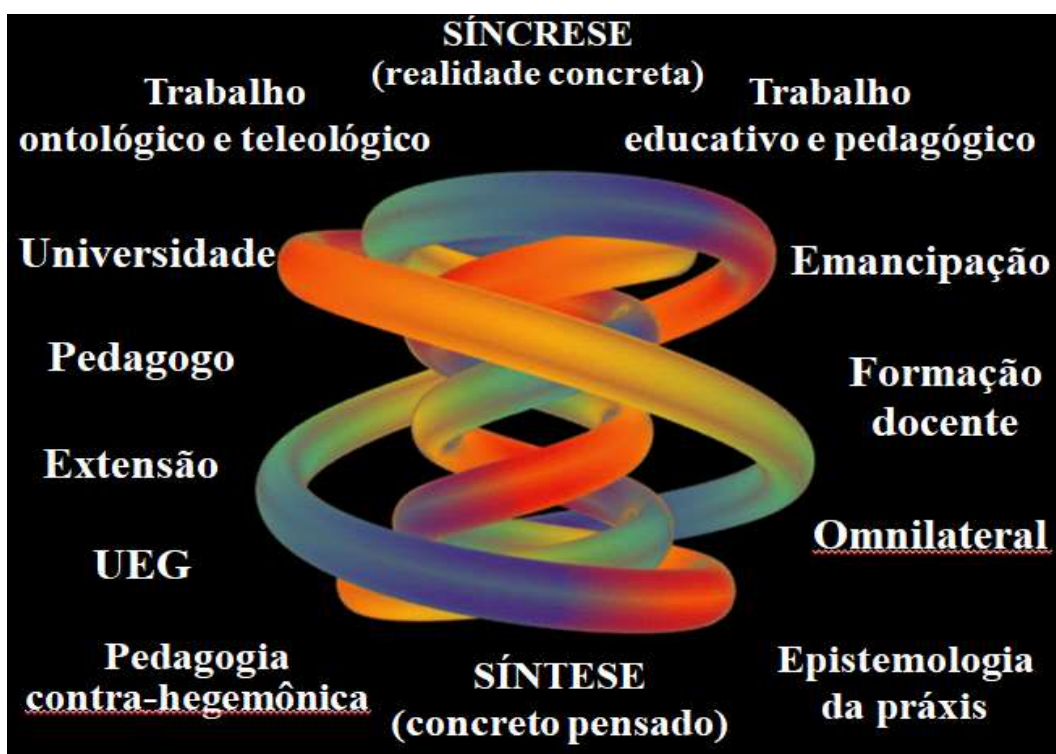
Os Núcleos de Significação são compostos por três etapas: 1. organização dos pré-indicadores, 2. articulação dos pré-indicadores e, 3. construção dos núcleos de significação. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 308 - 309), os pré-indicadores referem-se a “palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem [...] trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado”. O pesquisador/entrevistador vai selecionando as palavras com significado, pois para os autores “Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência.” (2013, p. 308).

Os pré-indicadores podem ser palavras expressas ou objetivadas, ou seja, aquilo que não foi dito ou aquilo que foi dito como algo encomendado ou decorado, que pode não representar a essência, sendo importante perceber/sentir a emoção, a história, o contexto, a subjetividade do entrevistado. Essa tessitura constitui o processo de objetivação, permeando a saída da aparência à essência, em um processo dialético e contraditório, por um esforço de compreensão por parte do pesquisador das questões subjetivas do entrevistado, configurando a análise de significações.

As palavras selecionadas, na segunda etapa, foram agrupadas pela sua similaridade, complementaridade ou contraposição, no intuito de perceber como se articulam constituindo a realidade abstrata. Nessa fase, é como se fosse organizada a tese e a antítese a partir dos pré-indicadores, categorizando-os como limites e perspectivas, como fizemos no Estado do Conhecimento. Assim, caminhamos para a terceira fase que foi a construção dos núcleos de significação ou a síntese que, para Aguiar e Ozella (2013, p. 310), devem “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.”.

De posse dos Núcleos de Significação, estes foram analisados considerando as categorias encontradas no Estado do Conhecimento, no intuito de sair do concreto e chegar ao abstrato, da aparência à essência, da síncrese à síntese, em um movimento sistêmico entre *corpus* teórico e empírico, como representa a Figura n. 04 para a tessitura de análise.

Figura n. 04 - Tessitura de análise



Fonte: Kochhann (2017)

Apreender o objeto em sua totalidade requer um mergulho fecundo de análise no seu contexto de imersão, considerando as contradições e as mediações, o que conduziria ao processo da síncrese à síntese pelas múltiplas determinações, em um constante vir a ser entre problema e tese.

CAPÍTULO II

AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DO OBJETO: principais apreensões

Pesquisar sobre a formação docente, especificamente sobre o pedagogo, apresenta alguns desafios. Um desses desafios é compreender as concepções históricas do objeto, visto que este não é estanque e suspenso, mas inserido em um contexto histórico que pode ser contraditório e estar em constante movimento e processo de vir a ser.

Com base nessa premissa, é importante compreender que o foco da pesquisa é a formação docente na relação com a extensão. Dessa forma, apresentaremos uma síntese da história das universidades, bem como a história da universidade brasileira e da extensão universitária no Brasil, para então compreender a configuração histórica desta instituição como *locus* da pesquisa, ensino e extensão, possibilitando compreender as concepções, os sentidos e as construções da universidade e sua relação com a extensão no processo formativo do pedagogo. Para além, buscamos apresentar a historicidade do curso de Pedagogia no Brasil e seus espaços formativos.

É preciso entender a configuração da própria universidade em bojo político, econômico, religioso, cultural e social, para então compreender suas ações extensionistas. Para a discussão teórica valemo-nos de Cunha (1980, 1988, 1989); Fávero (1977, 1996, 1999, 2006); Saviani (2006, 2008, 2009); Sousa (2000); Miguens Jr e Celeste (2014); Reis (1996); documentos como Resolução CNE/CP n. 01/2006; dentre outros.

2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: construção histórica

Analisar a formação docente sugere compreender a universidade que forma esse docente, sendo que tal instituição está inserida em um contexto histórico, contraditório em si e sua configuração. Não podemos olhar o imediato e julgar com base na realidade aparente. A historicidade e as mediações são importantes para compreender a totalidade, bem como analisar a realidade buscando sua essência. São muitos elementos contraditórios e dialéticos de ordem política, econômica, social, cultural e ideológica que influenciam a constituição de uma determinada realidade aparente. Pensando nessas questões, é que organizamos o presente texto estruturado em dois momentos. O primeiro sintetiza a universidade no mundo e o segundo discute a universidade no Brasil, em três fases distintas. Para tal discussão, embasamo-nos

principalmente em Cunha (1980, 1989, 1988), Fávero (1977, 1996, 1999, 2006) e Sousa (2000).

Tratar a concepção, sentido e construção da universidade perpassa por uma retomada histórica no século XII, na Europa Ocidental, cujo período tem a religiosidade católica como marca. Nesse contexto da Idade Média, surge a universidade como um espaço de discussão religiosa, no campo teológico, sendo que, para Sousa (2000, p. 13), “As universidades tiveram um importante papel na consolidação do cristianismo, na medida em que participam da formação do corpo eclesiástico do qual a igreja necessitava.”. Salienta-se que o período medieval – quase mil anos (476 a 1453) – foi dominado pelas explicações religiosas dos fenômenos, explicações essas que dominavam também a política e a economia por ser uma característica filosófica da constituição da universidade. Nesse período, a extensão universitária já existia e cumpria com seu papel social de ajudar os mais carentes por meio da religiosidade.

Seguindo uma lógica temporal, no final do período medieval, as explicações religiosas passam a ser questionadas, sendo apresentadas explicações humanistas que marcam um período de grandes mudanças e, quiçá, do rompimento do *status quo* da religiosidade para a ciência, o que significou mudanças sociais. No campo político, a nobreza e o clero do feudalismo vão perdendo poder para a centralização desse poder nas mãos dos reis pelo Absolutismo. Na economia, a produção dos feudos de característica rural-agrária vai perdendo força mediante o nascimento das cidades e do comércio, bem como das navegações. Na esfera religiosa, as explicações que a Igreja Católica apresentava para as questões sociais vão sendo questionadas pelos próprios membros da igreja com o movimento da reforma protestante.

A partir de todas essas mudanças, o mundo moderno se inicia e apresenta o humanismo como o pensamento pedagógico que passa a influenciar todos os campos. Para o nosso objeto, esse cenário apresenta a saída da universidade dos mosteiros e concepção religiosa para a sociedade com a concepção filosófica, sendo que a extensão universitária sofrerá influências dessa mudança conceitual.

Destarte, o período do século XV e XVII foi o período de estabelecimento das universidades, com características peculiares bem diferentes do período medieval. Em detrimento do pensamento religioso, com base na fé, da primazia da igreja católica e da teologia, o predomínio passou a ser da concepção humanista, com base na razão, na racionalidade científica, no antropocentrismo. O humanismo de fato predominou nesses séculos e foi crescendo cada vez mais.

Foi com a Revolução Industrial, em 1760, na Inglaterra, que a sociedade começa a mudar e as demandas sociais passam a ser outras perante a universidade. Segundo Sousa (2000,

p. 14), “a universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites, mas assumindo também a preparação técnica que o novo modo de produção exigia.”. Portanto, a concepção de atividade de extensão pode ser aliada à influência inglesa.

As universidades francesas seguiram, principalmente, o pensamento do positivista francês Comte que “pretendia unificar os conhecimentos do mundo ‘humano’ ao ‘natural’ pela aplicação àquele da metodologia que as ciências naturais teriam desenvolvido: um método ‘positivo’ em oposição ao método ‘metafísico’.” (CUNHA, 1980, p. 87). Essas universidades eram mantidas e dirigidas pelo Estado Napoleônico, mostravam que a política e a universidade se uniam de forma indissociada, em que a universidade era mais vinculada à formação profissional, visando responder aos problemas sociais, econômicos e políticos (SOUSA, 2000).

O modelo francês de universidade se voltava para uma formação especializada e de caráter profissionalizante, pois se caracterizava por ofertar escolas isoladas profissionalizantes com dissociação com o ensino e a pesquisa. Essa concepção de universidade, enquanto escolas superiores isoladas e voltadas para o ensino profissionalizante, perduraram por mais de cem anos após a Revolução Francesa. As universidades francesas influenciam a constituição das faculdades brasileiras¹⁹. Isso significava que as faculdades tinham o compromisso com o ensino e que, portanto, a concepção de atividade de ensino pode ser aliada à influência francesa.

A pesquisa como princípio da universidade, inclusive com vinculação ao ensino e a extensão, data de 1810, com a criação da Universidade de Berlim, seguindo o pensamento de Humboldt, que apresentava a defesa de uma formação geral e não só para o trabalho (SOUSA, 2000). A universidade alemã enfatizava a formação geral, científica e também humanista e não a profissionalizante. A formação era polivalente, transitava pelas várias áreas do conhecimento e todo conhecimento deveria ser experimentado. Apesar da universidade alemã ser mantida pelo Estado, mantinha-se uma neutralidade em relação as questões políticas e se voltava às questões acadêmicas. Portanto, a concepção de atividade de pesquisa pode ser aliada à influência alemã.

As universidades americanas sofrem influência das universidades francesa (ensino), alemã (pesquisa) e inglesa (extensão).

A universidade Norte-Americana vai copiar modelos de atividades de pesquisa da Universidade Alemã e vai se inspirar na Universidade Inglesa, copiando dela a idéia de extensão rural e urbana. Já as Universidades Latino-Americanas seguirão o modelo francês, apesar de esvaziado do seu conteúdo político de unificação cultural, servindo

¹⁹ No século XIX, no Brasil, existiam apenas faculdades. A partir do século XX surgem as universidades. As faculdades se constituem por oferecerem o ensino, enquanto as universidades se constituem pela pesquisa que se alia ao ensino e à extensão.

como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação. (SOUSA, 2000, p. 14)

É importante salientar que entre as universidades dos Estado Unidos a concepção de universidade norte-americana do século XX passou a se destacar, inclusive no cenário europeu, pois unia as questões do ensino, com a pesquisa e a extensão, mas não pela indissociabilidade e formação humana, mas pelo seu modelo técnico, aplicado e prático e em atendimento ao capital, pois visava atender a formação de mão de obra, a profissionalização e a prestação de serviços.

Algumas universidades latinas foram inicialmente influenciadas pelo modelo francês, como a Argentina, por exemplo. Contudo, no ano de 1918, em Córdoba, surge uma manifestação dos estudantes reivindicando maior envolvimento da universidade com as questões sociais e não meramente com o ensino, destacando a importância das atividades de extensão. O Movimento de Córdoba foi de fato os primórdios da extensão universitária na América Latina.

O que aconteceu em Córdoba, na Argentina, em 21 de junho de 1918, tem apontado os primórdios da extensão universitária na América Latina. Foi o dia em que os estudantes da Universidade de Córdoba trouxeram a público o manifesto que reivindicava a abertura e a atenção da academia para as questões sociais. (SANTOS E DEUS, 2014, p. 7)

As universidades brasileiras sofreram influência das academias europeias e norte-americanas, assim como das latino-americanas. As que se iniciaram no Brasil datam do período republicano, mas precisam ser compreendidas no movimento dialético e contraditório da historicidade do processo constitutivo, que data anteriormente à República e às raízes do que podemos chamar de universidade, que eram as faculdades.

Tratar da origem e do desenvolvimento das universidades brasileiras, no século XX, perpassa pela compreensão do processo educacional brasileiro, influenciado pelo seu processo histórico, político, econômico e religioso, podendo ser periodizado em Colônia, Império e República. Assim, o movimento conhecido por descobrimento do Brasil abre o processo histórico com o período chamado Brasil Colônia, que perdura de 1500 até 1822, quando se inicia o período Brasil Império, de 1822 até 1889 e, logo após, tem início o Brasil República, se foi constituído por cinco repúblicas: Primeira República ou República Coronelista, de 1889 a 1930; Segunda República ou Era Vargas, de 1930 a 1945; Terceira República ou Populismo, de 1945 a 1964; Quarta República ou Militarismo, de 1964 a 1985; e Quinta República ou Nova Democracia, de 1985 aos dias atuais.

Cunha (1980, 1989, 1988) destaca que a historicidade da expansão do Ensino Superior no Brasil se divide em três fases que se vinculam à historicidade da política brasileira, que são: 1. Universidade Temporã; 2. Universidade Crítica; e 3. Universidade Reformada. Independente da fase, é grande a influência estrangeira, seja europeia ou americana, bem como o monopólio do capital. De fato, o Brasil não constituiu uma universidade própria, mas por influência estrangeira e, principalmente, sem considerar a formação humana apenas em atendimento ao capital.

As discussões de Cunha (1980) apresentam que a primeira fase, por ele intitulada de Universidade Temporã vai do período histórico da Colônia à Era Vargas (1500-1945) que, por incentivo de Portugal, praticamente não expandiu o Ensino Superior, apesar de começar a dar sinais na década de 1930, com influências das universidades alemã e francesa. O autor apresenta que a educação do Brasil Colônia foi influenciada pela Companhia de Jesus que veio ao Brasil a mando da coroa portuguesa, com a finalidade de catequizar os índios para aumentar o número de seguidores da igreja católica que estava enfraquecida devido à Reforma Religiosa ou Protestante, ocorrida no início da Idade Moderna, na Europa. Com esse movimento, a educação brasileira, após ser invadida e dominada pelos portugueses, passa a seguir os moldes dos jesuítas. Para Cunha (1980) e Sousa (2000), o Ensino Superior no Brasil tem suas raízes nos cursos de artes e teologia do Colégio dos Jesuítas na Bahia, desde 1572, perdurando até 1808, quando a sede do reino português foi transferida para a cidade do Rio de Janeiro.

Fávero (1977) apresenta que os jesuítas tentaram criar um Sistema Nacional de Educação a partir da Companhia de Jesus, implementando a *Ratio Studiorum*.

A Ratio atque institutio studioeum Societatis Jesu é um documento de trinta capítulos que retoma, reelaborando-as, as considerações pedagógicas contidas nas Constituições da Companhia de Jesus, que desse modo representam as bases de um programa formativo de caráter católico que se estende a todos os colégios jesuítas do mundo. (CAMBI, 1999, p. 260).

A Companhia de Jesus seguia os moldes de ensino tradicional e de nível elementar, pois os interessados em estudos superiores deveriam ingressar na Universidade de Coimbra. Isso denota que no Brasil não havia universidade e que apenas os filhos da elite seguiriam seus estudos. O ensino jesuítico tinha o objetivo de difundir a fé católica e manter o domínio português na Colônia. Conforme Saviani (2008c), ficou evidente que o ensino jesuítico, ao longo de 210 anos, atendeu aos interesses da coroa portuguesa.

Data de 1759 a expulsão dos jesuítas do Brasil, por desentendimentos com a coroa portuguesa, causados pelo totalitarismo do iluminista Marques de Pombal que implementou a reforma pombalina. Essa reforma tinha como objetivo central acabar com a educação

confessional e implantar uma educação pública voltada para a elite dirigente. Para isso, as aulas régias e o Método Lancaster foram oficializados, com a metodologia de monitorias ou decúrias²⁰, segundo Gadotti (2003).

Não era de interesse de Portugal que sua colônia tivesse ensino superior. Mas, quando a coroa portuguesa precisou se refugiar no Brasil, essa concepção começou a mudar, uma vez que sentiram necessidade de formação de seus pares no território brasileiro, já que o português estava invadido. Configurou-se, portanto, uma educação elitizada e que pudesse garantir a segurança e prevenção de doenças na Família Real com a criação da Academia Real Militar e Medicina. Sobre esse processo, Cunha (1980, p. 62) afirma que foram criados “[...] cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos e, como subprodutos, formar profissionais liberais.”

Em 1822, com o processo de independência do Brasil, o objetivo da educação passa a ser a formação de todos e não somente da elite. Contudo, essa realidade não ocorre de imediato, ou seja, o concreto não é o real, pois a elite continua sendo privilegiada, quiçá, até os dias atuais. Até este momento, não havia preocupação com a formação de professores, posto que apenas com a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827, deu-se essa preocupação e surgiram alguns ensaios com relação à formação de professores.

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Data de 1835 a institucionalização da Escola Normal, em Niterói; em 1836, na Bahia e no Pará e, em 1846, em São Paulo e outras cidades. Várias escolas normais foram abertas, fechadas e reabertas nesse período e, por isso, o período foi denominado de Ensaio intermitentes de formação de professores.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (SAVIANI, 2009, p. 144)

²⁰ Aulas Régias eram regimentadas como Coroa Portuguesa e o Método Lancaster ou Monitorial ou de Decúrias, baseia-se na obra de Joseph Lancaster, na qual a escola teria apenas um professor e para cada grupo de dez alunos, o menos ignorante seria o monitor ou decurião, que ensinaria os demais. Ver em Aranha (2006) e Gadotti (2003).

A característica marcante do período imperial foi à educação elitista que também se mostrou submetida aos interesses da sociedade econômica e aos interesses do Império, conforme Saviani (2009). Essa educação não teve como objetivo maior a formação da massa, pois o investimento ainda era em formar a elite com cursos de grande reconhecimento, como Direito e Medicina.

No Império, outras tentativas de criação de universidades se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária. (FÁVERO, 2006, p. 21)

Mesmo com a proclamação da República, em 1889, a primeira república (1889-1930) – que foi coronelista, já que o governo era representado por coronéis – manteve a educação para a elite, nos moldes do império. A preocupação com a formação de professores começa a se configurar, tanto que surge o período de estabelecimento e expansão do padrão dessas escolas, “cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo”. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Foi nesse período, que surgiram as tentativas das primeiras universidades, sendo que a primeira foi criada em 1909, em Manaus, por influência da economia advinda da borracha, com os cursos de Engenharia, Direito, Medicina e outros cursos elitizados (CUNHA, 1980).

A Universidade de São Paulo foi instalada em 1911, sendo fechada em 1917. Cunha (1980), ao estudar a gênese do ensino superior no Brasil, destaca que essa universidade, embora tenha funcionado somente por seis anos, foi a primeira instituição de ensino superior a desenvolver atividades de extensão, uma vez que “sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais [...], gratuitas, abertas a quem quisesse” (p. 182). Foi o período das conferências tidas como “lições públicas”, expressando a necessidade de difundir o conhecimento. Em Curitiba, foi criada Universidade do Paraná, e fechada após a deflagração da 1ª Guerra Mundial, em 1914. Brzezinski (1996, p. 21) escreve que “desde a Colônia até o advento da República, houve 24 tentativas de criação de universidades no Brasil” mas, permaneceram em projetos até 1920.

No início do século XX, as discussões sobre a função das universidades já ocorriam, dividindo opiniões entre ser a universidade o espaço para a profissionalização, seguindo o modelo francês comteniano ou para a produção do conhecimento, seguindo o modelo alemão humboltiano. Fávero (2006, p. 22) problematiza que “no que diz respeito às funções e ao papel da universidade, há duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de

desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional.”.

A década de 1920 ficou marcada pelos debates ocorridos por intelectuais de várias áreas que contestavam questões políticas, econômicas, educacionais, dentre outras. Na década de 1920, setores interessados debateram várias temáticas, entre eles a educação.

A década de 20 – precursora dos tumultuados anos 30. [...] houve um redimensionamento dos problemas educacionais ocasionado por influência dos novos ideais pedagógicos, assentados no ideário liberal. Este redimensionamento estava, evidentemente, refletindo as transformações que se esperava nos setores econômico, social e político brasileiros [...].(BRZEZINSKI, 1987, p. 51).

Pelo Decreto n. 4.343 de 1920, houve a institucionalização da primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro como resultado da justaposição de três faculdades isoladas que não se preocuparam em elaborar um projeto integrado de universidade. Essa instituição de ensino superior foi influenciada pelo modelo francês comtenciano, configurado por escolas isoladas que primavam pela profissionalização, centralização e controle estatal, sem se preocupar com pesquisa e formação humanística.

O prescrito em 1915 materializou-se em 1920, quando o Decreto n. 4.343 instituiu a Universidade do Rio de Janeiro. Essa universidade foi constituída pela superposição de uma reitoria às três escolas já existentes – Faculdade de Medicina, Escola Politécnica e Faculdade de Direito. Criada por força de um decreto federal, é considerada a primeira universidade brasileira, tendo em vista que as anteriores eram de iniciativa estadual. (BRZEZINSKI, 1996, p. 24).

Foi nessa década, que surge no Brasil a Escola Nova, tendo Anísio Teixeira como seu grande defensor. Segundo Brzezinski (1996, p.27) “o principal articulador da Pedagogia Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, discípulo de Dewey. Essas concepções de Teixeira reforçaram o papel social da educação escolar, exacerbando-se a crença de que seria possível reformar a sociedade pela reforma do homem”.

Os intelectuais que promoveram os debates dessa época planejavam reconstruir a sociedade de forma democrática e seguiam as concepções da Escola Nova, tendo o norte-americano John Dewey como seu idealizador e Anísio Teixeira como seu maior articulador no Brasil. A concepção da Escola Nova, de acordo com Brzezinski (1996) era de uma modernização da educação e do ensino pela transformação do homem e por consequência da sociedade. Uma sociedade democrática deve ter uma educação democrática, que compreendesse o homem em sua complexidade singular e em sua humanidade e não meramente em sua força de trabalho.

Na concepção de Aranha (2006, p. 263) a Escola Nova “[...] defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos

filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz”. Cambi (1999, p. 546) defende que “[...] o pensamento pedagógico de Dewey difundiu-se no mundo inteiro e operou em toda parte uma profunda transformação, alimentando debates e experimentações e a reposição da pedagogia no centro do desenvolvimento cultural [...]”. Todavia, a educação desse período é apresentada como um dos principais problemas nacionais, pelo fato de ter sido trabalhada de forma desarticulada e fragmentada, na qual foram observadas diversas reformas parciais e arbitrárias.

A Revolução de 1930²¹ também influenciou mudanças substanciais no país, provocando mudanças econômicas, políticas e educacionais, como a criação, em 1931, do Estatuto das Universidades e do Ministério da Educação, cujo Ministro nesse período foi Francisco Campos, representante de Minas Gerais. Nesse contexto de grandes reformas educacionais no Brasil, Francisco Campos cria a Reforma da Educação que influenciou as universidades no tocante à formação para o capital.

Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho. (FÁVERO, 2006, p. 23)

O Estatuto das Universidades de 1931 oficializou questões inerentes às universidades que passariam a ser criadas. Duas questões contraditórias se sobressaem em relação ao Estatuto, segundo Cunha (1989): a primeira é que mesmo no Estatuto, embora proclamado que a universidade era o modelo para a organização do ensino superior, eram aceitos estabelecimentos isolados; e a segunda é que, apesar de alguns pontos se referirem ao espaço para a pesquisa, o que predominou na prática foi o atendimento ao capital, visto que primava pela formação da elite para o comando e da mão de obra para o trabalho. Considerando também a Reforma de Francisco Campos, a configuração das universidades na atualidade pode ser ainda reflexo dessa legislação, pois muitas universidades foram criadas sob a lógica da reforma e poderiam atender ao capital com a formação de mão de obra e não de um sujeito crítico e emancipado.

Data do período de 1932 a 1939 a organização dos Institutos de Educação, influenciados por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que pretendia superar o descaso da Escola Normal em relação à formação de professores, o que abriu possibilidade para o curso de Pedagogia, pois os institutos foram incorporados às universidades.

²¹“A Revolução de 1930 é apresentada tradicionalmente como marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil” (Brzezinski, 1996, p. 18). Esta Revolução foi o momento de ruptura com a política do Café-com-Leite que predominou na primeira república. Significou o início de uma política democrática populista, segundo Aranha (2006).

Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...] (SAVIANI, 2009, p. 146)

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi sistematizado por Fernando de Azevedo e assinado pelos seus signatários – 24 educadores de todo país – o que ofereceu indícios para a institucionalização de um sistema de ensino nacional. As lutas ideológicas do Manifesto se configuram em defender uma educação pública, gratuita e de concepção democrática. Na concepção de Romanelli (1999, p. 151), os ensejos ideológicos defendidos pelos 24 signatários “tiveram consequências práticas na elaboração do texto das Constituições de 1934 e de 1937”, pois a primeira dedicou um capítulo à educação.

Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo – USP, seguindo o modelo de universidade alemão-humboldtiano que primava pela pesquisa, visando o progresso da ciência. Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), antiga Universidade do Rio de Janeiro. Em 1937, como assevera Brzezinski (1987, p. 79) “com a reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro como Universidade do Brasil, foi incluída em seu plano a Faculdade Nacional de Educação ao lado da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras”, que formaria os profissionais da educação do Estado. Ainda em 1937, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), muito influenciada pela Carta ou Movimento de Córdoba (SOUSA, 2000).

Anísio Teixeira, como defensor da Escola Nova, passa a se posicionar de forma a reivindicar uma universidade para a produção do conhecimento e não a profissionalização.

Anísio Teixeira chama atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é ser um *locus* de investigação e de produção do conhecimento, cuja disseminação, em nosso entender deve ser feita através do ensino e da extensão. (FÁVERO, 1999, p. 250)

O posicionamento de Anísio Teixeira no sentido de resistir às pressões do pensamento autoritário que o Estado da época propagava, promoveu a sua demissão do cargo de Secretário da Educação, segundo Fávero (2006). Os ideais da Escola Nova chegaram à universidade por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação que defendia a pesquisa enquanto “sistema nervoso da Universidade” (MACHADO, 2013) e que, assim, formaria a elite dos intelectuais brasileiros. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia inicia suas bases, sendo criado, em 1939, pelo “Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência

para as demais escolas de nível superior.” (SAVIANI, 2009, p. 144). A década de 1940 foi um período transitório, pois até 1945 vigorava o Estado Novo, com a ditadura varguista.

A segunda fase que Cunha (1989) apresenta para discutir a expansão do Ensino Superior no Brasil foi por ele chamada de Universidade Crítica, que perdurou durante a Era Populista (1945-1964) que praticamente teve um padrão de crescimento, seguindo as influências alemã e francesa. O autor chama a atenção para a situação crítica da universidade nesse período, pois para ele eram apenas aglomerados de faculdades independentes a que chamavam de universidade.

A organização do ensino superior na república populista pouco tinha de universitária no sentido estrito: havia mais estudantes nas escolas isoladas do que nas universidades. Mesmo estas não podiam ser propriamente chamadas de universidades, se se fizer questão da integração de cursos, faculdades e institutos que havia em outros países. As universidades brasileiras não passavam, como ainda não passam, em geral, de um aglomerado de faculdades independentes. (CUNHA, 1989, p. 17)

A situação crítica da universidade era por dois motivos: o primeiro, no tocante ao sentido estrito do termo universidade; e o segundo se relacionava às críticas internas da própria universidade (CUNHA, 1989). Apesar disso, o período populista surge com o entusiasmo de uma nova república e nova democracia, pois “com a deposição do presidente Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entra em nova fase de sua história. Inicia-se um movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente.” (FÁVERO, 2006, p. 27).

A década de 1950 marcou o desenvolvimento do país com um ritmo acelerado, no tocante à industrialização e ao crescimento na economia, o que influenciou as universidades para a formação da mão de obra em detrimento da pesquisa e produção do conhecimento, já que “multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento.” (FÁVERO, 2006, p. 28).

Em 1959, surge o segundo Manifesto dos Pioneiros da Educação, novamente sistematizado por Fernando de Azevedo, mas assinado por 169 signatários. Esse documento influenciou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024/1961, que regulamentou todos os níveis e modalidades de ensino, fomentando uma certa articulação do sistema de ensino, mesmo sendo profissionalizante e utilitarista. No início da década de 1960, as ações de caráter popular se estabeleceram. As mudanças em relação à universidade começaram a dar sinais, quando foi criada a Universidade de Brasília (UnB), por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961.

[...] a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30. (FÁVERO, 2006, p. 29).

Nessa época também ocorre o movimento desenvolvimentista do governo Juscelino Kubistchek em que Paulo Freire desenvolve ações de caráter social, alfabetizando de forma politizada pessoas de classe trabalhadora, com o Movimento de Cultura Popular, cujo lema era “De pé no chão também se aprende a ler”. Seu trabalho se torna exemplo de proposta didático-pedagógica de caráter dialógico, libertador e humanizador. Segundo Fávero (1983, p. 239) “uma das condições desta libertação é que o povo tenha consciência da dominação a que está submetido e das tarefas históricas que lhes são requeridas para liquidar esta dominação; por isso mesmo alfabetizar não pode ser distinto de conscientizar.”. Assim, Freire se torna a representação do movimento popular, principalmente pela forma como possibilitava aos oprimidos os esclarecimentos sobre o processo de opressão e os sentidos da luta para a libertação por meio da alfabetização, porque era necessário aprender a ler o mundo e não somente as palavras.

A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “círculo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente. (FAVERO, 1983, p. 168)

O posicionamento de Freire em favor do oprimido e seus ideais e propostas de consciência política, tornaram-no uma ameaça ao poder quando, após 1964, o governo é dirigido pelos militares. Seu reconhecimento no Brasil, na ditadura militar, foi quase nulo, já que foi exilado em 1964 e só retorna em 1980.

A terceira fase do ensino superior brasileiro intitulada por Cunha (1988) de Universidade Reformada começa com o Golpe Civil Militar e perdura até o período da redemocratização²² (1964-1985) que sofreu influência do modelo norte-americano e favoreceu a expansão desse nível do ensino com a Reforma do Ensino Superior. Foi nessa década, a partir de 1964, com o Golpe Civil Militar e com o recurso da intimidação e da repressão, que tentam calar os universitários, pois estes, ao reivindicarem seus direitos de produção de conhecimento e liberdade de expressão e crítica, foram tidos como “subversivos”. Inclusive, “[...] em 1964 a UNE foi cassada e passou a viver na clandestinidade. [...]. Em substituição à UNE, o Estado criou o Diretório Nacional dos Estudantes (DCE)” (SOUSA, 2000, p. 48).

²² Consideramos esta data pelo fato histórico e pela data de publicação do livro de Cunha (1988) pois o mesmo retratava a realidade vigente.

Interessante ressaltar que, nessa época, o Brasil firma acordos educacionais com os Estados Unidos, o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (MEC/USAID, 1965), Plano Atcon (1966) e Relatório da Comissão Meira Mattos, de 1966. A partir de então, as intervenções dos Estados Unidos da América se estabelecem no Brasil, inclusive no campo militar e na Reforma Universitária. O acordo MEC/USAID significou intensa influência desse país no Brasil.

concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares. (FÁVERO, 2006, p. 30).

O Plano Atcon foi um documento elaborado por Rudolph Atcon, norte-americano, convidado pelos representantes do MEC para realizar um estudo em relação ao Ensino Superior no Brasil que “preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência.” (FÁVERO, 2006, p. 31). O Relatório da Comissão Meira Mattos, de 1966, foi elaborado a partir de uma comissão criada para analisar as questões que julgavam ocorrer devido à “subversão estudantil” que impulsionou inclusive a criação do AI n. 05 (Ato Institucional n. 05).

de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos. (FÁVERO, 2006, p. 32)

Foi durante o período militar que o Brasil viveu o chamado milagre econômico, posto que a teoria do capital humano visa o trabalho da escola para a formação do estudante, objetivando atender à demanda do mercado (FRIGOTTO, 1993). Com um novo regime de governo e a economia seguindo os rumos da industrialização e da teoria do capital humano, seria necessário uma educação que formasse mão de obra qualificada. Na teoria do capital humano “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.” (FRIGOTTO, 1993, p. 26).

Em meio a essas questões políticas, ocorrem as reivindicações para a Reforma do Ensino Superior, no tocante ao atendimento à expansão das vagas. Corroborando com Brzezinski (1996), Saviani (2008c) apresenta que a Lei n. 5.540/1968, uma das leis fragmentárias, tinha como principal objetivo atender às necessidades do mercado de trabalho.

Na concepção de Brzezinski (1996) as leis fragmentárias foram leis que modificaram frações de cada nível de ensino. Essa lei de 1968 tratou da Reforma do Ensino Superior de maneira que possibilitou a expansão do ensino superior privado, sanando o problema das vagas para o 3º grau das universidades públicas – nomenclatura usada na época. A asserção de Romanelli (1999, p. 223) era a de que uma das providências que a Reforma Universitária deveria tomar era “acompanhar a evolução do mercado de trabalho para eliminar os obstáculos para absorção dos diplomados [...]” e nesse cenário se insere os cursos de formação de professores.

Após a Reforma Universitária, a expansão do ensino superior, tanto público quanto privado, principalmente, representava a intenção do governo em expandir o ensino superior pelo menor custo possível, quando a principal preocupação era profissionalizar tecnicamente a mão de obra para a indústria, atendendo às demandas do mercado. Revela-se portanto, um ensino superior voltado à formação técnica em atendimento ao chamado Brasil Desenvolvimentista, saindo de cena a influência alemã-humboldtiana (pesquisa) e napoleônica-francesa (ensino), efetivando a influência norte-americana, com características de universidade funcional, que era “[...] voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.” (CHAUI, 1999, p. 220).

A década de 1970 foi marcada por temor e represálias. Nessa década, foi criada outra lei fragmentária, a Lei n. 5.692/1971 que reformou o Ensino de 1º e 2º graus, com obrigação compulsiva do ensino profissional no 2º grau. Essa lei ressaltou o ensino profissional e reforçava a formação dos professores do magistério de 1ª a 4ª séries em curso Pós-Normal e não em curso de Pedagogia. Machado (2013, p. 5) discute que “A Lei n. 5.692/1971, como já observado, enfatizava o ensino profissional e reforçava que a formação de professores para o Magistério de 1ª a 4ª séries em curso Pós-Normal e não em curso de Pedagogia”.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, tem início uma crise dentro do regime militar, devido às várias manifestações em prol de uma nova democracia. Os movimentos sociais e estudantis provocaram mudanças educacionais e políticas. Na educação, em específico, a mudança foi a promulgação de mais uma lei fragmentária, a Lei n. 7.044/1982 que abordava o ensino profissionalizante do 2º grau, enfatizando que “a educação é fator de desenvolvimento e a profissionalização do ensino médio, uma necessidade para atender aos reclamos desse desenvolvimento [...].”(ROMANELLI, 1999, p. 254).

O regime militar comandou a sociedade brasileira por vinte e um anos, o que fez com que se sucedessem pressões militares. Contudo, com a crise do petróleo, a década de 1980 passou a ser um período de reabertura política que, segundo Fávero (1996, p. 37), “foi também no começo dessa década que se iniciou, no país, a luta pela redemocratização da sociedade, e,

como parte dela, a luta pela democratização da universidade, levando professores, estudantes e funcionários a darem especial atenção à eleição de dirigentes, por voto direto.”. A autora também apresenta a composição dos colegiados das universidades que começa a ser questionada. Com esse pano de fundo, insere-se a formação de professores e as atividades de extensão universitária.

Nesse mesmo período começou a ser questionada também, de forma mais conseqüente, a composição dos órgãos colegiados. Evidencia-se que essencialmente os colegiados superiores – Conselho Universitário, Conselho de Ensino e Pesquisa – são em sua maioria constituídos por membros natos, ou que deles participam em função de cargos que exercem ou exerceram, além de membros indicados. (FÁVERO, 1996, p. 37)

Em 1985, ocorre a retomada da democracia, inaugurando uma nova fase na política brasileira que, por consequência, influencia os setores da sociedade, não só político mas, econômico e educacional. No campo político, surge a necessidade de uma nova constituição; no econômico, de uma reestruturação, pois a inflação havia crescido muito; e na educação, há a necessidade de uma lei democrática. Em vista disso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – critica a formação de professores, em especial do Pedagogo, que era fragmentada.

No limiar da década de 80, observa-se, da parte de significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos. (FÁVERO, 2006, p. 34).

Destarte, após a retomada do regime democrático, em 1985, em um período de 20 meses, foi elaborada uma Nova Constituição que passou a vigorar a partir de 1988. Essa Constituição vigora até hoje e se apresenta com 245 artigos. Para Machado (2013, p. 38), “a Constituição Federal Democrática do Brasil teve nove títulos e 245 artigos. Essa é a sétima constituição brasileira desde a independência do Brasil, em 1822. É a Constituição mais completa quanto às questões democráticas”.

No campo educacional, imperava a necessidade de uma nova LDB e não simplesmente leis fracionadas. Era preciso mudar todo contexto da educação, quiçá, uma educação de fato brasileira, sem interferência estrangeira. A educação no período militar estava totalmente voltada para o capital, com interferência dos EUA e, agora na nova democracia, supostamente deveria voltar-se para a qualidade do ensino público pensado a partir da realidade concreta.

Com base no processo de redemocratização e na Nova Constituição, iniciou-se a elaboração da nova LDB. Ao longo das discussões em relação aos projetos de lei, Fávero (1996, p. 41) dizia que “um projeto para a universidade não é algo que se coloca apenas no

papel; é, sobretudo, uma práxis a ser elaborada, assumindo-se o compromisso de fazer e construir uma universidade capaz de gestar propostas concretas, visando o desenvolvimento efetivo da sociedade.”. O pensamento da autora está muito vivo em dias atuais quando analisamos os projetos de curso ou de universidade que, talvez, assim o seja nosso *lócus* de pesquisa. A autora ainda questiona o fato de não haver investimento garantido para o desenvolvimento das atividades nas universidades.

É necessário que haja, além de um salário básico que possibilite ao docente efetiva dedicação às atividades acadêmicas, recursos orçamentários suficientes para a instalação e manutenção física da estrutura universitária, ou seja, para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (FÁVERO, 1999, p. 253)

Foram longos dez anos de tramitação, entre debates e negociações, até que fosse aprovado um projeto único de lei, a Lei n. 9.394, sancionada no dia 20 de dezembro de 1996. Na concepção de Brzezinski (2011), esta LDB, a 2ª brasileira, de fato foi a legislação mais completa em favor da educação. Mas, as divergências de interesses entre o público e o privado rapidamente deram início às tramitações por mudanças na LDB. O cenário da sociedade nesse momento se estabelece com críticas à teoria do capital humano e emerge a teoria do neoliberalismo. Nesse contexto é que a universidade está inserida.

Finalmente, Gaudêncio Frigotto (1984), após reconstituir a lógica interna e a gênese da teoria do capital humano, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintivamente no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supõem os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano. (SAVIANI et al, 2006, p. 49).

Dessa forma, a relação entre escola e trabalho, de uma forma ou de outra, com uma intensidade ou outra, estão ligadas. E, na Nova Democracia, isso não foi diferente. Esse período visava um reestabelecimento econômico e, por isso, abriu as portas do comércio brasileiro para as multinacionais e a entrada de capital estrangeiro de todas as formas, com redução de impostos. Com a política de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, há uma ascendência do neoliberalismo que marcou os setores da sociedade brasileira, inclusive o campo educacional, que se submeteu ao capital neoliberal. Nesse cenário, algumas universidades são criadas e, em 1999 é criada a UEG, pela união de faculdades isoladas já existentes no Estado de Goiás.

Um ponto ainda evidente nos dias atuais e que pode ser uma das limitações ou questões equivocadas nas universidades que precisam ser superadas quando se trata da graduação é o fato de que o ensino é a principal atividade.

A principal atividade é o ensino e não a produção de conhecimento; que este, embora seja a principal atividade na graduação, se desenvolve de forma fragmentada, o que a autora denomina de ‘seara de desencontros’. E acrescenta: não é de estranhar que a ‘liberdade acadêmica nesse nível’ seja falaciosa [...] (FÁVERO, 1999, p. 254).

No século XXI, a disseminação dos Centros Universitários tem privilegiado a universidade de ensino em detrimento da universidade da pesquisa, e o governo tem se preocupado mais com a expansão quantitativa do ensino superior do que com a expansão qualitativa. Questões, a nosso ver, equivocadas como tantas outras.

Assim, os centros universitários ocuparam o lugar, no discurso reformista oficial, da *universidade de ensino*, definida esta por oposição à *universidade de pesquisa*, a que seria a universidade plenamente constituída.

.....
Ao invés da expansão quantitativa, para cuidar, depois, da qualidade, o que precisamos é providenciar a multiplicação da qualidade, a custos cada vez mais baixos e para cada vez mais gente. (CUNHA, 2004, p. 807 - 814).

Essa tessitura nos move ao questionamento quanto ao papel das universidades de atenderem ao capital neoliberal ou ao processo de produção do conhecimento pelas vias da pesquisa, ensino e extensão. Mesmo com dificuldades, é possível pensar uma universidade que tenha superado seus problemas, a partir de um planejamento e uma administração organizada. (BOTOMÉ, 1996).

As universidades, ao longo dos anos e da história, foram se constituindo e algumas questões podem até ser inadequadas ou equivocadas. Esses equívocos podem se apresentar tanto nas atividades de ensino, quanto de pesquisa e de extensão.

As práticas por mais inadequadas e equivocadas que sejam, à medida que se ampliam, adquirem a força do número que lhes dá uma ‘autoridade estatística’ [...]. A difusão, a repetição e a inércia são, assim, perigosas armadilha [...].

.....
A grande disseminação de crenças e práticas equivocadas e a repetição delas e de discursos correspondentes, justificando-as, tornaram muito difícil, para a maioria dos que constituem a Universidade, acreditar que são equivocadas. (BOTOMÉ, 1996, p. 29 - 32)

As questões da indissociabilidade devem ser analisadas, considerando os problemas de identidade e o papel da universidade brasileira em seu percurso histórico (SILVA, 2000). Por isso, as universidades precisam ter clareza e consciência teórica de suas atividades e missão ao elaborar seus documentos, para evitar incorrer em equívocos.

As universidades precisam definir melhor, a luz de sua natureza institucional, qual o papel e a atuação mais significativa e não apenas as mais urgentes ou emergentes sob o risco de manterem um papel assistencialista, paternalista ou alienante. E, mais perigosamente, com a pretensão de ‘gerar consciência’ na comunidade e nos alunos. (BOTOMÉ, 1996, p. 47)

Considerando a historicidade das universidades no Brasil e as mudanças que ao longo dos anos são voltadas, possivelmente, cada vez mais para o atendimento ao capital, inclusive apoiadas em documentos legais, inferimos que a concepção e o sentido da universidade brasileira caminham para a transformação social apesar dos limites.

A Universidade tem desempenhado uma função transformadora, de produção de conhecimento, de formação de recursos humanos e de crítica social, embora com limitações. Como um dos aparelhos formadores, ela deve reconhecer que a educação não lhe pertence unicamente, e que seu papel é abrir o horizonte intelectual do estudante. (SOUSA, 2000, p. 128)

Mesmo com os problemas existentes é preciso a luta, quiçá uma revolução. Eis que questões históricas, de mediações políticas, econômicas, sociais e ideológicas. Precisamos de uma universidade emergente, enquanto um lugar do questionamento, da investigação, da reflexão, da elaboração e da produção de conhecimentos.

É a esse tipo de universidade, destinada à reflexão crítica, que denominamos de emergente. A universidade **emergente** orienta e encaminha, com autenticidade e sentido histórico, os valores e as necessidades não apenas de uma classe, mas do povo em sua totalidade. É o próprio querer ser cultural do povo. Em suma, a universidade caracteriza-se como uma instituição crítica e comprometida com a realidade emergente e aquela que exerce, da melhor maneira, suas funções: **ensino, pesquisa e extensão**. (grifos da autora). (FÁVERO, 2000, p. 26)

O século XX, no Brasil, marca a criação de faculdades e principalmente universidades que seguiram o modelo alemão-humboltiano (pesquisa), francês-napoleônico (ensino), norte-americano (profissionalizante) e sutilmente latina, especificamente Argentina (extensão). A mais forte influência foi a norte-americana que se estabeleceu durante a terceira fase discutida por Cunha (1988) como da Universidade Reformada, fase iniciada em 1964.

Retomando Cunha (1980, 1989, 1988) que apresenta as fases da historicidade da expansão do Ensino Superior no Brasil: 1. Universidade Temporã; 2. Universidade Crítica; e 3. Universidade Reformada, questionamos se desde a retomada da democracia até os dias atuais estaríamos vivendo uma quarta fase, quiçá intitulada *Universidade Questionada*, em sua concepção, sentido e construção.

O que percebemos é que o ensino superior no Brasil ainda não se constituiu enquanto universidade em seu sentido estrito, apesar de a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trazerem questões inerentes ao campo da pesquisa, do ensino e da extensão, gerando questionamentos no tocante à legalização e não oficialização de uma universidade de fato e com características brasileiras sem a interferência estrangeira.

No século XXI, evidenciamos a necessidade de uma análise em relação às concepções e sentidos das universidades brasileiras, primando pela construção de uma concepção que valorize a criticidade, a omnilateralidade e a emancipação, as quais podem vir por meio das atividades da pesquisa, do ensino e da extensão, se não houver uma dicotomização no trabalho docente (FÁVERO, 1999).

Com esse pano de fundo, inferimos ser importante compreender a concepção de pesquisa, ensino e extensão. Destarte, estudos apresentam a discussão sobre o ensino e a pesquisa, mas poucos sobre a extensão, conforme o Estado do Conhecimento que apresentamos anteriormente. Eis nossa discussão, pois o fio condutor dessa retomada histórica está intimamente ligado ao nosso objeto, visto que a história da educação e das universidades no mundo, no Brasil e em Goiás carregam temporalmente as marcas culturais, econômicas, políticas, dentre outras, que precisam ser consideradas para compreender os motivos que fazem a extensão universitária na UEG se apresentar como tal.

2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: historicidade e legalidade

Mediante o objeto investigado, faz-se necessário historicizar a extensão universitária brasileira e sua legalização com o intuito de emergir as concepções, os sentidos de sua configuração, bem como os limites e as possibilidades de sua efetivação, tendo como sustentação a sua configuração ao longo da história, que sofre influência de todo o processo histórico, político, econômico, social, cultural e ideológico. Para a discussão teórica, valemos de Reis (1996); Faria (2001); Castro (2004); Sousa (2000); dos documentos legais como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001, 2011 e 2014); o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU, 2001 e 2011); o documento elaborado pelo FORPROEX (2012); dentre outros. Os cuidados da lente de pesquisador será no tocante a analisar também os documentos legais, com base no posicionamento político e econômico do momento histórico da elaboração desses documentos, percebendo as categorias de análises contraditórias ao princípio da própria extensão universitária.

A extensão universitária no Brasil, esteve imbricada à universidade e marcada por uma historicidade europeia, norte-americana e latina, como apresentado no histórico da universidade brasileira. Melo Neto (2001) apresenta que a gênese da extensão universitária no Brasil tem raízes nas universidades populares da Europa, existentes no século XIX, mas também sofreu influência das universidades norte-americanas, com a prestação de serviços.

Os movimentos europeus de universidades populares, ou a extensão veiculada por eles, diferenciam-se substancialmente das versões americanas. Estas, em geral,

resultaram da iniciativa oficial, enquanto aquelas surgiram de esforços coletivos de grupos autônomos em relação ao Estado (MELO NETO, 2001, p. 55).

As atividades de extensão datam de 1269, com ações de filantropia e de caráter religioso, realizadas pelo mosteiro de Alcobaça, Portugal (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014), lembrando que as universidades da Idade Média eram de caráter religioso. Os autores ainda asseveram que o caráter acadêmico das atividades se fizeram presentes nas universidades de Cambridge, na Inglaterra, em forma de palestras e outras metodologias.

Relata-se que em 1871, a Universidade de Cambridge foi a primeira a criar atividades que se caracterizaram como cursos de extensão desenvolvidos por seus docentes e levados a diferentes regiões do país. Cursos de literatura, ciências físicas e economia política foram ministrados fora do campus universitário a diferentes segmentos da sociedade britânica. Quase ao mesmo tempo, outra vertente de extensão surgia em Oxford, com atividades da universidade voltadas para uma população mais pobre, uma espécie de movimento social, onde as primeiras ações foram desenvolvidas em Londres para logo após, expandirem para regiões de concentração operária. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 6)

Esse caráter acadêmico da extensão universitária que tentou se contrapor ao capitalismo industrial, expandiu-se pela Europa, chegando à Filadélfia, EUA, em 1890. A Universidade de Chicago realizava atividades na área agrícola, fomentando o desenvolvimento do país pela transferência de tecnologia e aproximação com o setor empresarial e neoliberal.

As atividades populares de caráter revolucionário de toda a Europa influenciaram a América Latina, em especial o Brasil. A luta pela terra foi um forte traço dos movimentos sociais e atividades extensionistas na América Latina, como a Revolução Mexicana, em 1910 e a Revolução Cubana, em 1959. Antes disso, na Universidade Popular de Manaus, em 1909, ocorreram cursos e conferências para a população. Em 1911, as ações extensionistas ocorreram em instituições de São Paulo e do Rio de Janeiro, com a influência europeia e norte-americana, pois prestavam serviços e ofereciam pequenos cursos para atender às camadas mais populares (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014).

Datado de 1918, o movimento de estudantes argentinos, chamado Movimento de Córdoba, defendia a relação entre universidade e sociedade, pela divulgação da cultura, que “[...] mostrou a necessidade de participação das classes subalternas na nação, através da extensão.”(MELO NETO, 2001, p. 56). Esse movimento se tornou o ponta pé inicial para as lutas vindouras em vários países e foi a grande influência para o Brasil.

O manifesto de Córdoba defendia um ensino laico, a universidade dando liberdade de criação e incentivando ao debate, a ciência desvinculada da Igreja, democrática e gratuita. A Reforma Universitária direcionou-se a uma articulação com o movimento operário e ganhou uma concepção socialista na luta contra o imperialismo e a desigualdade social. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 8)

Esse Movimento visava uma universidade com características democráticas e que tivesse autonomia política no campo da docência, vinculando a universidade à sociedade.

A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do ‘fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais’. A extensão propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla. (GURGEL, 1986, p. 36).

Como apresentado, a extensão europeia tinha características assistenciais e a norte-americana tinha características de prestação de serviços vinculados ao setor empresarial, mas a latina foi concebida pelos movimentos sociais, principalmente por influência da Carta de Córdoba.

A extensão universitária foi representada como capaz de objetivar o fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas sociais nacionais.[...]. Os fundamentos deste pensamento estavam numa extensão universitária processual, comprometida com mudanças sociais, com vínculos ideológicos e pensada a partir da militância política dos docentes e discentes. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 9).

Na década de 1920, por influência da Escola Nova e da intensificação da técnica na educação, as atividades de extensão surgiram como assistência técnica, configurando-se assistencialismo, provavelmente, em atendimento ao capital. Foi o caso da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa – MG, criada em 1926, seguindo padrões norte-americanos com prestação de serviços, e, posteriormente em Lavras – MG; e também na Escola Superior Agrícola. Essas Escolas “[...] importava[m] o norte-americano dos *Land Grant College* – Extensão Rural, sob a concordância dos ‘pioneiros da Escola Nova’.” (SOUSA, 2000, p. 87).

A criação do Ministério da Educação e o Estatuto das Universidades, na década de 1930, influenciaram a extensão universitária brasileira.

Desde o Brasil Colônia até o ano de 1930, não será identificado nenhum registro no discurso oficial que reconheça a existência da Extensão. [...] O termo Extensão foi usado pela primeira vez na legislação da educação brasileira em 1931, no Decreto-Lei n 19.851. (SOUSA, 2000, p. 57).

O Estatuto da Universidade Brasileira legalizou pela primeira vez a extensão, com atividades como cursos e conferências – de caráter assistencialista e de prestação de serviços – como uma forma de ensino reprodutora das relações sociais vigentes, inclusive reforçando o ensino elitista e a incipiente pesquisa que redimia a universidade de sua alienação e de seu descompromisso com a sociedade (BOTOMÉ, 1996). Isso significou que houve o esquecimento das contribuições da Carta de Córdoba, da participação dos acadêmicos nas

decisões da universidade e da relação desta com a sociedade, prevalecendo o entendimento de ações extensionistas mercantis (SANTOS e DEUS, 2014).

Tanto Fávero (1980) quanto Reis (1996) salientam que quatro artigos desse Estatuto fizeram referência à extensão universitária.

Art. 34 [...] a extensão se fará através de cursos de extensão destinados a divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários.

Art. 42 [...] a extensão deverá se processar de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade.

Art. 99 A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

- a) associações de classe, constituídas pelos corpos docentes e discente dos institutos universitários;
- b) congressos universitários de dois em dois anos;
- c) *extensão universitária*;
- d) museu social.

Art. 109 - A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. (REIS, 1996, p. 42)

A leitura que podemos fazer dos quatro Artigos do Estatuto das Universidades é que as atividades caracterizariam cursos eventuais voltados à divulgação e, quiçá, à formação técnica de mão de obra e não a transformação social, corroborando com a visão prática e utilitária da extensão. Lembrando que esse período foi a criação das universidades no Brasil e as mesmas sofriam influência das universidades alemãs e francesas que não primavam pela extensão.

A relação da universidade com a sociedade ocorria na modalidade de eventos e prestação de serviços. Não fica clara a intenção de mudanças na realidade concreta e nem mesmo a importância dessas atividades para a formação acadêmica, marcando a concepção de extensão universitária tradicional ou funcionalista que geralmente é assistencialista (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, faz menção à extensão universitária.

[...] a educação de nível superior deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora da ciência (investigação); docente ou transmissora de conhecimento (ciência feita) e vulgarizadora ou popularizadora pelas instituições de extensão das ciências e artes. (REIS, 1996, p. 42).

A UNE, criada em 1937, realizou o Segundo Congresso Nacional dos Estudantes, em 1938, no qual foi elaborado o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira que foi, de certa forma, consubstanciada na Lei n. 5.540 de 1968, mas não totalmente atendida.

Pelo Plano, a UNE almejava a criação de Universidades Populares para atender a massa e com significado político e não assistencialista. O Plano, que sofreu influência do Manifesto de Córdoba, apresentou que a extensão deveria ser acadêmica e não assistencialista, inclusive apresentou que a função da universidade era a formação para a crítica e transformação.

[...] desenvolvimento do saber e dos métodos de estudo e pesquisa, difusão cultural e assistência integral aos estudantes. Este plano tem o mérito de ter sido capaz de apresentar a Extensão como uma função acadêmica.

.....
 [...] abriu espaços que possibilitaram uma Universidade mais crítica, com uma visão de instituição que mantivesse um compromisso com a Sociedade, na direção não só de seu desenvolvimento mas também de sua transformação. (SOUSA, 2000, p. 30 - 32).

As décadas de 1940 e 1950 trouxeram poucos avanços à extensão universitária. Em 1948, segundo Reis (1996), foram criadas a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) e a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) que atualmente se transformaram na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), cuja função é a de prestação de serviços com assistência técnica a produtores rurais, sem vínculo com universidades, enquanto um órgão público. Isso pode denotar que assistência técnica seria de responsabilidade de órgãos públicos e que as Universidades teriam outras responsabilidades e não somente a prestação de serviços de forma eventual e inorgânica. Essas questões passam a ser discutidas ao longo dos anos e, segundo Sousa (2000, p. 35), “A UNE esteve envolvida nas mais diversas manifestações, reivindicando direitos sociais, promovendo organização popular e lutando pela soberania nacional contra o domínio norte-americano.”.

Na década de 1960, houve importantes movimentos realizados pela UNE, influenciados por Paulo Freire, propagando a visão política da extensão universitária. Esse período desencadeou uma certa conscientização populacional devido aos movimentos de alfabetização de jovens e adultos (JEZINE, 2002). Inclusive, a principal experiência de serviço de extensão cultural dessa época, foi seguindo o Método Paulo Freire (SOUSA, 2000).

Esse foi o período em que Paulo Freire desenvolveu suas ações extensionistas com a concepção de transformação, humanização e emancipação. Não se pode negar a contribuição desse educador para os variados campos educacionais, ainda mais quando se considera a extensão. Freire apresenta uma epistemologia de formação humanizada e humanizadora para além dos espaços da sala de aula e rompendo com o pragmatismo e o tecnicismo do uso do livro didático, partindo da prática social e chegando à prática social. Além disso, considerava o ser omnilateral, pautado na necessidade de emancipação dos homens perante a relação opressora que o capitalismo impunha aos trabalhadores e, para tanto, a consciência dessa

relação era primordial e propiciaria o rompimento com a estrutura social opressora. Freire abre caminhos para se pensar em outros espaços de formação crítica, política e social, sendo basilar para pensarmos nos projetos políticos de emancipação, pois “não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.” (GADOTTI, 2010, p. 306).

Em 1961, ocorre o Congresso da Bahia em que a UNE delibera que as universidades deveriam criar faculdades com cursos mais acessíveis e com cursos para líderes sindicais, pois assim, a Universidade estaria a serviço das classes menos favorecidas, inclusive prestando serviços.

Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. É necessário sobretudo despertar a consciência popular para seus direitos. Entretanto enquanto se vai tentando não podemos deixar que milhões de pessoas morram ao nosso lado. (GURGEL, 1986, apud REIS, 1996, p. 42).

A prestação de serviços que promoveria uma transformação social e não meramente um assistencialismo eventual já pode ser percebida quando a UNE, nesse Congresso da Bahia, discute que a Universidade poderia realizar, como trabalho curricular no período de férias, atividades de prestação de serviço com características de pesquisa que favorecesse a tomada de decisão de órgãos governamentais. Seria uma prestação de serviço realizada eventualmente e sem uma organicidade, mas já com traços de transformação social e com indissociabilidade. A Declaração da Bahia retoma muitas questões do Manifesto de Córdoba, mas, principalmente “[...] apresentava uma Universidade com ênfase em atividades extensionistas [...]. Trata-se de uma Universidade da Extensão [...]” (SOUSA, 2000, p. 39).

O que se percebe é que a década de 1960 foi o período de surgimento de uma nova concepção para a extensão universitária no Brasil, pois a UNE tinha como bandeira a extensão universitária para a conscientização do direito popular, a necessidade de mudar a realidade e a inserção da extensão universitária enquanto componente curricular formativo. Contudo, ainda persistiam as questões de divulgação e prestação de serviços.

[...] uma Universidade comprometida com o desenvolvimento da consciência do povo, promovendo, assim, sua libertação do estado de miséria em que vivia. A política estudantil entendia que a Extensão Universitária poderia ser o instrumento de conscientização para esta libertação. No entanto, o Estado mantém sua posição de aliado das elites, e vamos perceber que se utilizará da Extensão Universitária para ajustar a Sociedade à nova ideologia de desenvolvimento. (SOUSA, 2000, p. 41)

Nesse período, a criação da LDB n. 4.024/61 apresenta a extensão universitária como curso, conforme Art. 69 “Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os

seguintes cursos: c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino [...]”.

Como discutido na historicização da Universidade, a década de 1960, foi o início da Ditadura Militar e é, neste contexto, que surge o Projeto Rondon e os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC's) como ações governamentais, de caráter desenvolvimentista, com uma concepção de extensão universitária e de inserção curricular de disciplinas que estudam as questões e os problemas brasileiros, mas sem atender às demandas exigidas pela UNE, na Declaração da Bahia, pois esta foi cassada pela ditadura.

O CRUTAC foi criado em 1966, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, visando aniquilar a pobreza, tendo como projetos iniciais ações na área de odontologia. O Projeto RONDON foi criado em 1967, com princípios de integração norte-sul, prestação de serviços e treinamento profissional voluntariado. Os movimentos populares do início da década de 1960 foram substituídos por estes o que desarticulou o movimento estudantil e “isso resultou na perda do caráter politizador e crítico das ações extensionistas, bem como atender as demandas de saúde, educação e agricultura geradas pelo processo de industrialização.”(MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 13).

Com o surgimento da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com o movimento de expansão das universidades, foi promulgada a Lei nº 5.540/68, lei da Reforma Universitária. O que Freire avançou em relação à extensão para a libertação, humanização e emancipação, essa suprimiu ao tratar a extensão como prestação de serviços.

[...] elegeu a prestação de serviços de caráter assistencialista como prioridade das ações extensionistas. Orientada pelos princípios da Lei de Segurança Nacional, tais ações rompem com a concepção de extensão como espaço de diálogo com a comunidade, restringindo as ações das universidades e impedindo-as do exercício da autonomia. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 12)

A prestação de serviços fica explícita no Artigo 20 da Lei nº 5.540/68: “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades da pesquisa que lhes são inerentes.” (REIS, 1996, p. 43). Apesar de o Artigo 40 da referida lei defender a participação dos acadêmicos nas atividades de extensão como processo de formação, ainda é reforçado que essas atividades deveriam estar relacionadas ao plano de desenvolvimento do Estado. Isso significa que estava aberto o espaço para o acadêmico, mas ainda com traços desenvolvimentistas da época – ditadura militar. O que se percebe é que há um movimento de possíveis mudanças quanto à concepção e o sentido de ser da extensão universitária, mas prevalece muito forte a concepção

assistencialista e de prestação de serviços, influenciada por concepções norte-americanas que predominavam em toda a universidade.

Na Lei n. 5.540/68, a extensão não foi contemplada pelas Universidades Populares, como a UNE elencou no Plano de Sugestões, permanecendo com características assistencialistas e sem significado político, apesar de a extensão aparecer como obrigatória no currículo e fomentando a relação sociedade e universidade.

A Extensão aparecerá com funções diversas daquelas imaginadas no documento da UNE. A lei refere-se à Extensão Universitária como um instrumento de presença obrigatória nas universidades e que deve ter a função de promoção cultural, artística, cívica e desportiva do corpo discente, devendo também oportunizar a participação estudantil na vida da comunidade, de forma tal a contribuir para o desenvolvimento. A lei não faz referência à proposta de Universidades Populares que havia no Plano, e a Extensão aparece mais como uma prestação de serviços, esvaziada de qualquer significado político. (SOUSA, 2000, p. 30)

Com a Reforma Universitária, várias instituições isoladas e campi-avançados foram criados e, a partir de 1969, criadas algumas experiências extensionistas nesses *loci*. O Programa CRUTAC marcou a historicidade da passagem da concepção eventista-inorgânica para a processual-orgânica²³, pois foi a primeira ação que durou o ano todo, mesmo tendo um sentido de difusão e prestação de serviço. Isso demonstra uma possível mudança de concepção e sentido da extensão universitária.

Em 1975, surge a Coordenação de Atividade de Extensão (CODAE), vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários do MEC, no intuito de institucionalizar de fato a extensão universitária por meio do Plano de Trabalho da Extensão Universitária, embasado na concepção de Paulo Freire de que a universidade e a sociedade deveriam se beneficiar mutuamente das ações extensionistas e da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Em 1979, a UNE é reativada durante o Congresso de Salvador, pois esta “primou, durante todo o tempo de sua existência, pela presença constante no cenário político-cultural do país.” (SOUSA, 2000, p. 51).

O Plano de Trabalho da Extensão Universitária (MEC – DAU), apesar de ainda apresentar fortemente a concepção de prestação de serviços, trouxe o sentido de retroalimentação entre universidade e sociedade e a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa sem o sentido meramente assistencialista.

[...] a extensão universitária é a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retro alimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa. (REIS, 1996, p. 43).

²³ Reis (1996) discute essas concepções e nesta tese a discussão será no terceiro capítulo.

Na concepção de Sousa (2000, p. 74) este Plano não trouxe avanços para a concepção e o sentido da extensão universitária, pois apenas “[...] se limita a fazer um levantamento das atividades já existentes e propor formas de coordená-las [...]”. Para isso, a CODAE foi importante, visto que era de sua competência coordenar, supervisionar e avaliar as atividades de extensão. A CODAE “centralizou os seus esforços na tentativa de levar a extensão a uma articulação orgânica com os programas e projetos governamentais de maior impacto. Esperava-se que a participação da universidade influenciasse no sentido de sua revisão crítica.” (GURGEL, 1986, p. 143). Mas, o autor apresenta que a CODAE foi extinta em 1979.

Com o fim do militarismo, em 1985, as organizações e os rumos políticos e econômicos do Brasil, passam a se realinhar, assim como as universidades e seus departamentos também. É nesse contexto histórico, com o processo de reabertura política, que o Plano de Trabalho da Extensão Universitária é relegado a segundo plano (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014).

No contexto da reabertura democrática, em 1987, ocorre a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão – FORPROEX, discutindo a função social da universidade, bem como sua institucionalização, as necessidades de financiamento e o fortalecimento das políticas de extensão, bom como defendendo que a extensão universitária precisa ganhar seu espaço acadêmico e não meramente assistencial e de prestação de serviço. Nos dias 04 e 05 de novembro de 1987, ocorreu na UnB, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão e, nesse encontro, foi discutida a necessidade de superar a questão das ações extensionistas como prestação de serviço e assistencialismo e também a relação dialógica entre universidade e sociedade para as trocas de saberes e não simplesmente, a “resolução dos problemas sociais”, cuja função é do Estado e não da universidade (BOTOMÉ, 1996).

Nesse encontro, ficou estabelecida como concepção para as ações de extensão o viés acadêmico para transformação.

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. (MIGUENS Jr. e CELESTE, 2014, p. 15)

Essa concepção carrega em si o sentido de transformação social e de atividade acadêmica pela práxis, as quais são congruentes com a concepção e sentido que defendemos para as ações extensionistas, apesar de entendermos que essas ações por si mesmas não transformam a sociedade, mas criam aos sujeitos as condições para que estes transformem suas

práticas, seus conhecimentos e, por consequência, suas relações homem-natureza. Essas relações devem visar o coletivo e não somente o individual, de forma crítica e emancipadora, que possa, de maneira mediata, mudar as relações de produção.

E é como práxis revolucionária que entendemos o papel da Extensão hoje. É esta sua responsabilidade. Só desta forma a Universidade poderá ser aceita como instrumento transformador do real, quando estiver atuando sobre as mudanças das circunstâncias mas também sendo transformada por essas mesmas circunstâncias. (SOUSA, 2000, p. 130).

O que se percebe é que o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras assume a concepção de extensão universitária transformadora.

[...] 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. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno a universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido a reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado acadêmico e popular terá como consequência: 1) a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, 2) a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria-prática e extensão é um trabalho interdisciplinar que fornece a visão integrada do social. (REIS, 1996, p. 43)

De fato a visão dos componentes do Forproex Nacional indica a superação das atividades de extensão de forma assistencialista e de prestação de serviços e, coloca a sociedade como parte integrante e parceira do processo pedagógico de formação acadêmica em uma relação transformadora de mão dupla e não mera receptora de maneira assistencial. Muitas vezes, as universidades tinham regulamentada a transformação social pela indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, mas na prática permaneciam atendendo ao capital e com problemas de financiamento das ações (FÁVERO, 1999).

Em 1988, é promulgada a Nova Constituição Brasileira, de viés democrático, com a extensão universitária consagrada como indissociável do ensino e da pesquisa, como pode ser percebido em seu Artigo 27 “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 “(REIS, 1996, p. 43). Entre os anos de 1988 e 1994, ocorreram inúmeros Encontros Nacionais do Forproex, nos quais se discutiu financiamento da extensão; indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; prestação de serviço por uma dimensão emancipadora; dentre outros temas. (NOGUEIRA, 2001).

Em 1993, é criado o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) como um programa que incentivaria financeiramente as ações de extensão universitária, mas foi

interrompido dois anos após. Em 1994, é lançado o Ofício Circular MEC/SESU que apresenta as características da extensão por uma concepção eventista-inorgânica e processual-orgânica, bem como as possíveis ocorrências dessas concepções de extensão universitária. Uma discussão sobre esse Ofício será realizada no próximo capítulo.

Em 1995, no IX Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que teve como tema “A Articulação da Extensão Universitária com os Projetos Estratégicos de Desenvolvimento Regionais e Nacionais”, foi realizada uma retrospectiva quanto às atividades realizadas desde 1987 e diagnosticado que ainda permanecia a concepção de extensão universitária como assistencialismo e prestação de serviço.

O governo Fernando Henrique Cardoso, valorizava as Instituições de Ensino Superior como aparelho de hegemonia neoliberal e defendia a concepção de assistencialismo e prestação de serviço. Nesse mesmo ano, em 1996, foi criado o Projeto Universidade Solidária (UNISOL), de caráter assistencialista-educacional como prestação de serviço, visando cumprir com a missão social das universidades, reafirmando o descaso com a extensão acadêmica (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014).

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 que apresenta a extensão universitária como uma finalidade da universidade, tratando da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, inclusive com possibilidade de bolsa de estudos, conforme Arts. 43, 44, 52, 53 e 77. Porém, a referida lei não tratou da concepção da extensão universitária.

O Art. 43 apresenta as finalidades da educação superior, em oito incisos, sendo que o VI trata da prestação de serviços e o VII, da extensão universitária relacionada à pesquisa. Não há discussão de concepção, mas por se tratar de incisos distintos, em que um aborda a prestação de serviços e o outro a extensão, presume-se que sejam concepções distintas a prestação de serviço da extensão universitária.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996).

Em quatro incisos, o Art. 44 regulamenta programas e cursos, sendo que o IV trata da extensão universitária, mas sem discutir sua concepção.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006) (BRASIL, 1996)

O Art. 52 discute em três incisos a caracterização das universidades, explicitando que é responsável pela formação de profissionais relacionados com a pesquisa e a extensão.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Já o Art. 53 apresenta, em dez incisos, as atribuições das universidades no sentido da autonomia. No parágrafo único, trata da distribuição de recursos orçamentários que podem ser alocados nas atividades de extensão.

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

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente. (BRASIL, 1996).

Em quatro incisos, o Art.77 apresenta a questão dos recursos públicos das universidades e no parágrafo segundo trata da possibilidade de bolsas de estudos para as atividades de extensão.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo. (BRASIL, 1996).

O que se percebe é que a extensão está prevista na LDB como atividade formativa na universidade, relacionada à pesquisa e ao ensino, tendo financiamento e inclusive bolsas. Assim, é preciso discutir o princípio da indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão no contexto das universidades brasileiras, considerando a questão do financiamento, no tocante à distribuição de verbas e de bolsas. Em muitos casos, o financiamento prima pelo ensino e pela pesquisa, deixando a extensão em segundo plano. Se há o princípio de uma igualdade ou equidade entre os três elementos formativos, subentende-se que a questão do financiamento também é de igualdade e equidade. Supõe-se também que o processo formativo venha ocorrer pelas três instâncias, validadas curricularmente dentro desse contexto, o que pode não ocorrer, devido à autonomia que é conferida às instituições.

Diante disso, percebemos contradições que permeiam as concepções; contradições estas que podem ser notadas também nos artigos que sustentam a extensão universitária na LDB, visto que, nos artigos, a extensão universitária é apresentada como elemento formativo, tanto quanto a pesquisa e o ensino; que produz conhecimento; que deve ter financiamento inclusive bolsas de estudos. Contudo, não fica clara qual a concepção de extensão universitária. Alguns incisos denotam a concepção de prestação de serviço, em outros acadêmica. Eis algumas questões para serem discutidas e esclarecidas em documentos vindouros.

Em 1998, aconteceu o XIV Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que elaborou a proposta do Plano Nacional de Extensão. Este Plano, que deveria ser uma política, foi um documento elaborado que apresentava um avanço na concepção e no modelo de operacionalização da extensão universitária, pois defendeu uma concepção acadêmica para a extensão em contraposição às atividades de prestação de serviço e assistencialismo.

Em 1999, foram criados o Sistema de Dados e Informação em Extensão (SiEX) e a Rede Nacional de Extensão (RENEX – www.renex.org.br), no intuito de sistematizar a extensão brasileira (NOGUEIRA, 2001). Foi também criado, nesse ano, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior

Comunitárias que possibilitou a articulação entre as Instituições de Ensino Superior no sentido de interligar a extensão à identidade comunitária dessas instituições, denotando um avanço em relação à concepção de extensão acadêmica e popular.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) é lançado sob a Lei n. 10.172, com 285 metas, sendo que as metas 21, 22 e 23 tratam da extensão universitária. Segundo o PNE (2001) as instituições devem ofertar cursos de extensão, não mais como prestação de serviços, mas com características acadêmicas, primando por educação continuada “21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional” (PNE, 2001-2010).

A meta 22 daquele PNE (2001) trata da criação de conselhos em que a comunidade civil deve participar e inclusive se posicionar em relação às questões da universidade, no caso especial, a indissociabilidade, em que garanta a via de mão dupla na relação sociedade e universidade, ou seja, era uma meta para “22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno a sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão”. (PNE 2001-2010).

Já a meta 23 do PNE (2001), a nosso ver, é a mais expressiva, visto propor que no mínimo 10% dos créditos exigidos nos cursos de graduação fossem obrigatoriamente cumpridos em ações extensionistas, de forma que o aluno pudesse atuar nas ações e não meramente recebesse a ação. Isso denota que a ação extensionista não estava considerada como um mero evento e um mero curso, mas um projeto e/ou programa, possibilitando a participação efetiva do acadêmico, visto legislar para

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (PNE 2001-2010).

A análise que fazemos é que essa meta pode não ter sido atingida no quadriênio estipulado, nas instituições do Ensino Superior. Uma questão é que essa rede de ensino no Brasil é composta por faculdades, centros, institutos e universidades e é obrigatória a extensão apenas para as universidades. Assim, a meta deveria ser escrita suprimindo o termo Ensino Superior e expressando o termo Universidades. Da forma como está escrita, subentende-se que todas as instituições que ofertam ensino superior teriam que implantar ações extensionistas.

Outra questão que se discute é no que tange à amplitude do termo ações extensionistas, pois eventos, cursos, prestação de serviços, projetos e programas podem ser entendidos enquanto ações extensionistas. Mas, são apresentadas concepções distintas e formas de envolvimento dos alunos também distintas²⁴. Essas questões serão discutidas no próximo capítulo. Destarte, a meta já demonstra um avanço em relação à extensão universitária no cenário da universidade, mas ainda apresenta pontos que precisam ser melhor discutidos, inclusive de que não basta a legislação. (FÁVERO, 1999).

É preciso uma mudança de concepção institucional, envolvendo todo corpo acadêmico. A obrigatoriedade da curricularização pode estar imposta por documentos, mas pode não ser entendida como essencial no processo de formação. Se não forem compreendidas como parte do processo formativo nas universidades, as atividades de extensão podem não ser realizadas com a intensidade necessária e, quiçá, nem mesmo serem cumpridas.

É importante que sejam discutidos, entre os pares das instituições, a concepção, o sentido e a construção da extensão universitária, mediante a legalização para se pensar em como expressá-la no currículo e realizá-la de forma qualitativa e que beneficie a formação do acadêmico e a sociedade envolvida, pois “o potencial educativo e formativo da extensão deve ser inserido de modo qualificado no projeto pedagógico universitário” (SANTOS e DEUS, 2014, p. 12).

O PNE foi reforçado pelo PNEU, lançado na mesma época, em 2001, e que foi elaborado pelo grupo de Pró-Reitores que defendiam mudanças de concepção, propondo o abandono do assistencialismo e da prestação de serviços, almejando uma concepção acadêmica que colocasse o aluno como partícipe fundamental mediante a ação na comunidade. Essa concepção se vincularia aos saberes adquiridos nos momentos de ensino e com as pesquisas realizadas, sendo uma ação de dimensão processual, que ocorreria com certa temporalidade e sistematização, apresentando características de crítica da realidade concreta e não reprodução de conteúdos, conforme a concepção que o documento apresenta, que é a concepção acadêmica.

Esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) - já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.....

A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à

²⁴ Em nosso trabalho usaremos os termos “ações” e “projetos” justamente para demarcar a divergência conceitual.

sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (PNEU, 2001, p. 4-8).

No tocante à institucionalização dessa nova concepção, vinculada ao processo de unidade teoria e prática, do pensar e fazer universitários, pela sua importância acadêmica, é necessário uma luta e a adoção de medidas e procedimentos para garantir sua institucionalização, ou seja, não basta normatizar, é preciso que se concretize enquanto prática acadêmica.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como 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 de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

.....
Fica claro que a extensão só se concretizará, enquanto prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade (PNEU, 2001, p. 5-6).

O PNEU (2001), além de defender a extensão enquanto um processo de concepção acadêmica, apresenta que um de seus princípios básicos são as atividades por vias da prestação de serviços, porém como um trabalho social, visando a transformação social que seja de interesse acadêmico, articulado pelo ensino e pesquisa. Dessa forma, reafirma-se a extensão como processo acadêmico que promove formação tanto do aluno quanto do professor, por meio das atividades na sociedade.

A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;

.....
Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade (PNEU, 2001, p. 7-8).

De 09 a 11 de novembro de 2002, na Universidade Federal da Paraíba, aconteceu o I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) que passou a ser um evento quase bienal, para socializar temas inerentes à extensão universitária no Brasil, conforme Quadro n. 19.

Quadro n. 19 - Eventos do CBEU

Ano	Local	Tema
2002	João Pessoa – Paraíba	“Universidade: conhecimentos e inclusão social”
2004	Belo Horizonte – Minas Gerais	“[re]conhecer diferenças construir resultados”
2006	Florianópolis – Santa Catarina	“Sustentabilidade: Criando Tecnologias, Inovando Resultados”
2008	Dourados - Mato Grosso do Sul	“Tecnologias sociais e inclusão: Caminhos para a extensão universitária”
2011	Porto Alegre – Rio Grande do Sul	“As Fronteiras da Extensão”
2014	Belém – Pará	“Diálogos da Extensão: Saberes Tradicionais e Inovação Científica”
2016	Ouro Preto – Minas Gerais	“Inovação e Emancipação: valores humanos, tecnológicos e ambientais” ²⁵ .

Fonte: Kochhann (2017)

A partir das discussões do CBEU de 2002 e da necessidade de incentivos financeiros por parte do Governo Federal, é retomado o PROEXTE como incentivo financeiro para a extensão universitária, transformado-se, em 2003, em PROEXT com vigência até o momento.

Em 2004, foi criado pelo MEC, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), com o objetivo de avaliar as instituições, seus cursos e seus estudantes. As orientações para o SINAES, eram de valorização da indissociabilidade espírito crítico e cidadania.

A extensão deveria ser pautada por valores educativos, primando por sua integração com o ensino e a pesquisa, reforçando a transferência do conhecimento produzido nas IES e sua interferência no desenvolvimento regional e nacional. As políticas de extensão adotadas pelas universidades deveriam promover o desenvolvimento e a cidadania, e manter uma articulação entre os setores públicos, produtivo e o mercado de trabalho, contribuindo para que o aluno desenvolva, no processo de aprendizagem, o espírito crítico próprio da formação cidadã (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 19).

Uma década se passa desde o PNE (2001-2010) e as questões de políticas educacionais visando à extensão universitária na concepção acadêmica pouco se expressa, apesar das metas 21, 22 e 23, que são reformuladas para uma nova década. Das estratégias que o PNE (2014, p. 74), agora vigente, apresentou quanto à Meta 12, uma delas aborda a extensão universitária, no que se refere à obrigatoriedade curricular da experiência formativa em programas e projetos de extensão para todas os cursos e de todas as universidades, assim registrada: “12.7 assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação – o em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;” (PNE, 2014).

²⁵ Historicização retirada dos sites que tratavam dos eventos https://www.ufrgs.br/5cbeu/?page_id=514, <http://www.famaz.edu.br/portal/2013/12/belem-vai-sediar-o-6o-congresso-brasileiro-de-extensao-universitaria/> e <http://www.cbeu.eventssystem.com.br/cbeu>

Isso significa que todas as universidades, sejam públicas ou particulares, devem oferecer o mínimo de 320 das 3.200 h mínimas obrigatórias para as licenciaturas, em programas ou projetos de extensão universitária. Portanto, cursos e eventos constituem atividades complementares e não créditos de extensão universitária. Já se passam quase 4 anos do novo PNE e, provavelmente, muitas instituições ainda não cumpriram com essa estratégia, quiçá discutem sua curricularização. Acreditamos que as metas e as estratégias do PNE foram planejadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira nos níveis e modalidades. Fávero (1999) adverte que não basta criar normatizações, pois são necessários procedimentos e medidas que garantam sua efetividade.

Em 2011, é lançado o novo Plano Nacional de Extensão Universitária pelo FORPROEX, reafirmando as questões do PNEU (2001) e a proposta de integração curricular pelas atividades de extensão universitária que devem, obrigatoriamente, compor os currículos dos cursos de graduação das universidades públicas, apresentando-se em consocância com o PNE (2014). O PNEU (2011-2020) em sua Meta 1 estabelece a curricularização da extensão universitária com, no mínimo, 10% da carga horária total do curso, e especifica em cinco estratégias como alcançar a curricularização.

Meta 1: Incorporar até 2015 ao menos 10% do total de horas curriculares de formação acadêmica em programas e projetos de extensão fora dos espaços de sala de aula.

1.1) Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes;

1.2) Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação;

1.3) Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão;

1.4) Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes;

1.5) Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas; (PNEU, 2011).

Já a Meta 7 trata do financiamento da extensão e aborda a questão da bolsa tanto para o docente, quanto para os acadêmicos, servidores e egressos, como se percebe na Estratégia 7.2 “Desenvolver bases legais que viabilizem a concessão de bolsas para professores, estudantes, servidores pós-graduandos e recém formados de forma a estimular o desenvolvimento de ações de extensão articuladas ao ensino e à pesquisa.” (PNEU, 2011).

Chama a atenção a Meta 10 do PNEU (2011) por estipular que, até 2015, nos projetos curriculares de todos cursos deveriam constar a extensão enquanto processo formativo e atendendo a determinados aspectos.

Meta 10: Assegurar, até 2015, a incorporação nos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação (conforme previsto na grande maioria das diretrizes curriculares das áreas) o desenvolvimento, pela extensão, dos seguintes aspectos formativos:

conhecimento da realidade nacional, pensamento crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, senso de solidariedade e justiça social. (PNEU, 2011).

Sobre a curricularização da extensão universitária, Reis (1995) discute que é preciso pensar em elaboração dos currículos de cursos das universidades, considerando que é reflexo de seu tempo e de suas contradições. Assim, um currículo que expresse a intenção de formar os alunos com base na produção do conhecimento pelas vias da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, e por uma contribuição de transformação social e crítica, é necessário algumas mudanças na concepção curricular e institucional.

1. Que o currículo se alicerçasse em um acordo político-pedagógico entre universidade e organismos da sociedade civil e política. [...].
2. A necessidade de romper com a predominância da disciplina, como referência do currículo.[...].
3. Que houvesse a reversão da dicotomia teoria-prática, hoje predominante na maioria dos cursos. [...].
4. O currículo refletir a organização, o funcionamento, o planejamento e a ação articulada/articulante entre as várias instâncias decisórias da universidade. [...].
5. Utilizar as prerrogativas do artigo 207 da Constituição brasileira, que garanta a autonomia da universidade, no seu ordenamento didático-pedagógico e de gestão. [...].
6. Estabelecer uma rede de luta política entre pessoas e universidades diversas, se torna uma condição importante, para viabilizar o currículo, enquanto instrumento viabilizador do ensino/pesquisa/extensão.[...].
7. Promover uma profunda reforma na legislação e nos currículos dos cursos das universidades (REIS, 1995 , p. 49 – 52).

O que o autor chama a atenção é para o sentido de que não adianta o PNE (2001, 2014), o PNEU (2001, 2011) e outros documentos oficializarem a obrigatoriedade da extensão enquanto componente curricular, sem ocorrer uma mudança epistemológica na concepção curricular e, em que o pedagógico supere o político. Para tanto, é preciso que haja o fim da supremacia disciplinar; o predomínio da unidade teoria-prática; a articulação entre as instâncias decisórias; a autonomia didático-pedagógico-financeiros das instituições; a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão e, de fato, uma construção curricular com base nas novas concepções e nos novos sentidos.

No final da década de 1990, seria uma reforma, chamamos hoje de revolução. Uma reforma apenas maquiaria a estrutura vigente e hegemônica. Uma revolução traria à tona uma nova estrutura curricular de caráter contra-hegemônica em uma universidade emergente. (SILVA, 2013).

A historicidade e a legalização da extensão universitária carrega traços da prestação de serviços e do assistencialismo, sendo importante um novo modo de compreender as atividades extensionistas – de forma acadêmica, processual e contínua em uma universidade emergente.

A prática histórica da extensão tem origem na concepção de universidade detentora do saber, único, verdadeiro, iluminado, que, por um lado, deveria ser transferido à população e, por outro, deveria ser colocado para assistir à população com o provimento de algum serviço. Esses modelos conceituais e institucionais receberam críticas e formulações de alternativas para o surgimento de uma extensão universitária mais engajada, dialogada e próxima da população excluída. As novas proposições pressupõem uma ação processual e contínua, não pontual, em que o conhecimento científico interaja com os demais saberes da população, em um diálogo permanente, visando à produção de conhecimentos e à apropriação para a resolução de problemas concretos das pessoas e de suas organizações. (SILVA, 2013, p. 120).

Diante disso, a história tem demonstrado por meio das políticas educacionais que as mudanças estão se apresentando viáveis às ações extensionistas de forma acadêmica, processual e contínua as quais podem promover a aprendizagem.

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

Sousa (2000) defende que a universidade precisa compreender a extensão como mediadora do conhecimento e de transformação das relações sociais, de concepção acadêmica, de forma processual e orgânica, apesar de a história da universidade brasileira, por influência europeia e norte-americana, apresentar uma extensão não-crítica e aculturada, de uma forma alienada e que persiste ainda na atualidade. Contudo, desde o Ofício Circular MEC/SESU de 1994, o PNE (2001, 2014) e o PNEU (2001, 2011), a oficialização de uma nova concepção de extensão universitária vêm ocorrendo. Isso denota que se as concepções estão mudando, os sentidos e as construções de uma nova práxis extensionista podem existir ou vir a ser. Prova disso é a Resolução CNE/CES nº 07, aprovada em 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes da Extensão Universitária no Brasil, apresentando as concepções, avaliação, dentre outras questões.

Com relação aos desafios e lutas de uma nova concepção de extensão universitária, o FORPROEX apresenta 13 desafios e desses, o terceiro muito nos chamou a atenção pela expectativa de um paradigma contra-hegemônico, da dimensão acadêmica e do impacto na formação do estudante por vias da extensão universitária.

A conjuntura atual, em geral favorável à expansão e consolidação da Extensão Universitária, é também desafiadora, na medida em que suscita expectativas de criação de paradigmas contra-hegemônicos que se primem pelo espírito colaborativo. Dentre os inúmeros desafios, destacam-se os seguintes: [...] 3. garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas – particularmente na

área de *prestação de serviços* - que têm carecido dessa dimensão; (FORPROEX, 2012, p. 22).

Essa nova concepção de extensão pode vir a ser o “[...] oxigênio de uma práxis revolucionária” (SOUSA, 2000, p. 129), afirmando que essa práxis é o papel da extensão na atualidade enquanto um instrumento transformador do real.

A práxis revolucionária é o fundamento e a finalidade do conhecimento; um conhecimento que o homem produz ao produzir as condições necessárias à sua existência, através do trabalho. O ponto de partida, portanto, para elaboração do conhecimento, são os homens, em sua atividade, em seu trabalho, no interior das relações sociais que eles geram. (SOUSA, 2000, p. 130).

Dessa forma, a universidade brasileira deve ser compreendida enquanto promotora de aprendizagens em que a pesquisa, o ensino e a extensão sejam indissociáveis e cada qual com sua singularidade e complexidade, inerentes do processo contraditório e histórico, contribuam para o processo de aprendizagem e de formação docente, vislumbrando uma práxis revolucionária.

2.3 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL: historicidade e legislação vigente

Para enveredar nas análises da formação do pedagogo, implica discutir questões inerentes à formação docente, à historicidade do curso de Pedagogia no Brasil e a legislação vigente, bem como ao trabalho docente e suas condições. No movimento de constituição do processo histórico do curso de Pedagogia no Brasil e da formação docente é possível que apareçam questões inerentes ao problema dessa pesquisa, inclusive sobre o trabalho docente. Discutir formação docente não pode ser desvinculada de trabalho docente. Por isso, o escopo teórico para uma elucidação sobre a temática, se alicerça em Saviani (2007b, 2008c, 2009a, 2013), Apple (1995), Fidalgo e Fidalgo (2009), na Resolução CNE/CP n. 01/2006 e outros.

A questão de formação docente ao longo da história da educação no Brasil é discutida mediante dois modelos distintos mas, convergentes, tais sejam: 1- modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, 2- modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009a). O autor discute que o primeiro modelo prima por discutir os conteúdos da cultura geral e da área de conhecimento que o professor irá atuar, enquanto que o segundo modelo prima por defender que a formação docente perpassa pela sólida formação pedagógica e didática.

A discussão entre conteúdo e forma faz parte dos diálogos de formação docente até a atualidade e de forma fervorosa, o autor apresenta que a falta de preocupação com a formação

pedagógica e didática pode ser o problema das universidades, pois “Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.” (SAVIANI, 2009a, p. 149). Esse dilema, entre conteúdo e forma, precisa integrar de maneira concomitante a formação docente. Tanto conteúdo quanto procedimentos podem ser vivenciados com as atividades de extensão universitária no processo formativo.

Ainda em relação à discussão sobre formação docente e seus dilemas, Saviani (2007b) ao discutir sobre as duas tendências educacionais que coexistem e perduram até os tempos atuais, perpassando pela discussão de conteúdo e forma, tais sejam: teoria e prática. A discussão teoria e prática se estabelece conforme a tendência vigente. Na tendência tradicional a ênfase está na teoria em detrimento da prática, em que o professor é detentor do conhecimento teórico. Na tendência renovada a ênfase na prática em detrimento da teoria, em que o aluno só aprende pela prática. Para o autor a relação teoria e prática não pode ser entendida como se estivesse em lados opostos, mas sim, um único lado em que sendo diferentes se completam. Assim, deveria ter uma outra tendência que valorizasse a unidade teoria e prática na formação docente. Essa tendência pode vir a ser a Histórico-Crítico (SAVIANI, 2008a).

Além dessas discussões em relação à formação docente, em especial do pedagogo, outra questão é no tocante ao objetivo dessa formação, se a mesma reside na lógica de mercado ou a emancipação. Muitas propostas educacionais mesmo não declaradas residem na lógica de mercado, para a produtividade pela dimensão técnica. O que almejamos é a formação docente na lógica da emancipação, para a crítica pela dimensão da epistemologia da práxis, que discutiremos no capítulo seguinte.

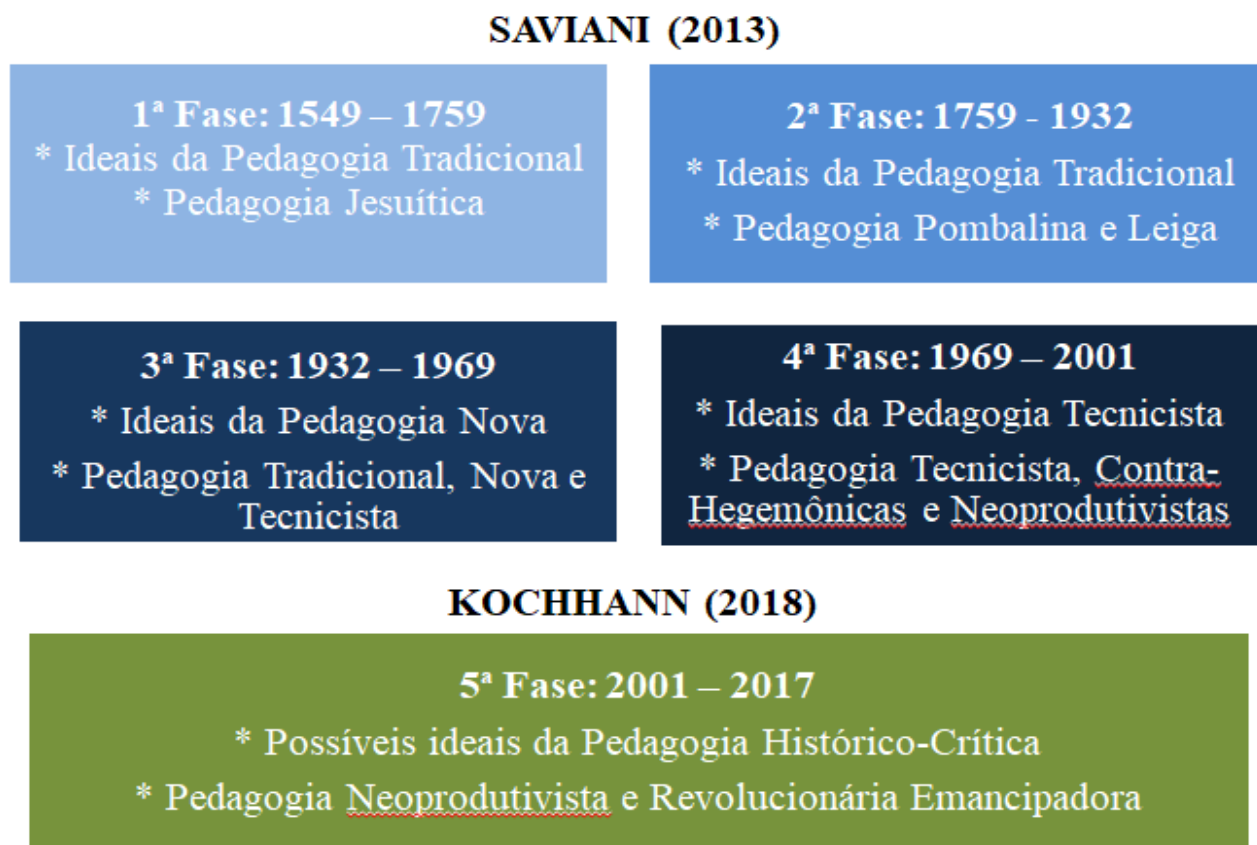
Ao que parece o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. (SAVIANI, 2007b, p.121)

A discussão sobre formação de professores passa, segundo Saviani (2013), pelo século XIX, quando as mudanças econômicas, religiosas e políticas nos países da Europa e norte-americanas, fomentaram a universalização da instrução, com a constituição de sistemas nacionais de ensino. Com essa tessitura, foi se configurando modelos de formação de

professores e a designação de que as universidades cuidariam da formação de professores secundários e as Escolas Normais dos professores primários. Essa configuração influenciou o Curso de Pedagogia no Brasil.

Destarte, ao buscar compreender o processo de formação docente, em especial, do pedagogo, é notório olhar o passado para uma (re)constituição histórica no sentido de clarificar alguns elementos estruturante nos currículos e nas práticas dos docentes formadores de professores, os quais são reflexos das políticas educacionais, constituídas pelo movimento do capital e influenciadas por concepções estrangeiras, como toda educação e universidade brasileira. O curso de Pedagogia, assim como toda educação brasileira, sofreu impactos desde o processo de colonização, com as ideias pedagógicas no Brasil Colônia, Império e República (SAVIANI, 2013) conforme pode ser visualizada pela Figura n. 05, relacionada com as mudanças na sociedade, as quais influenciaram no trabalho pedagógico ou concreto, estando inserido no contexto que apresenta em relação à Universidade Temporã, Crítica, Reformada (CUNHA, 1980, 1988, 1989) e Questionada (KOCHHANN, 2018).

Figura n. 05 – Ideias Pedagógicas no Brasil



Fonte: Kochhann (2018) embasado em Saviani (2013).

Saviani (2013) apresenta que a formação docente entra no cenário brasileiro somente no século XIX. A educação brasileira se apresentou voltada para a formação da elite e no caso, os professores, são da classe trabalhadora²⁶. Para o autor, os ideais pedagógicos que influenciaram a educação brasileira podem ser divididos em 4 (quatro) fases. Em todas as fases as ideias pedagógicas primaram pelo tradicionalismo, tecnicismo e neoprodutivismo, mesmo com tentativas de ideias pedagógicas contra-hegemônicas. As ideias pedagógicas para a produção e o atendimento ao mercado predominam em relação à revolução social e emancipação, que é uma iniciativa pessoal e individual, inserido em um coletivo. Nesse cenário de ideias pedagógicas, a formação docente, em especial a formação do pedagogo se insere.

Com a reabertura da democracia no Brasil a partir de 1985, as mudanças se iniciam nos vários setores e na concepção de Saviani (2013) o conjunto de fatores que ocorreram ao longo da década de 1980 e 1990, propiciou o aparecimento de ideias pedagógicas contra-hegemônicas na formação docente. Uma pedagogia contra-hegemônica que surge com veemência como ideia pedagógica do final do século XX é a pedagogia histórico-crítica iniciada por Saviani e atualmente defendido por muitos autores como Gasparin. Esta pedagogia questiona as correntes que se posicionam como neoprodutivista, neoescolanovista, neoconstrutivistas, neotecnicistas.

Considerando que o sistema capitalista predomina a economia brasileira, a educação segue como neoprodutivismo. Na perspectiva da tendência neoprodutivista o professor deveria ser eficiente e produtivo. Nesse sentido, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram aparecer como um socorro para o professor mas, sem muitos ganhos. Assim, a tendência que no final do século XX ganha força é o neoescolanovismo que segundo Saviani (2013, p. 433) “Assim, por inspiração do Neoescolanovismo, delinear-se as bases pedagógicas das novas ideias que vem orientando tanto as reformas educativas acionados em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990.”.

Nos últimos anos, a ideia pedagógica histórico-crítica começa aparecer com força maior entre as discussões de formação docente e de seu trabalho pedagógico. Para a compreensão das mudanças no processo de formação docente e do pedagogo no Brasil, Saviani (2009a) distingue esse processo em 6 (seis) fases, que de certa forma se relaciona com as fases das ideias pedagógicas do Brasil.

²⁶ O conceito de classe em Marx está diretamente associado a concepção de quem tem a força de produção e quem tem os meios de produção, de forma que aquele que detém os meios de produção seja o dono/proprietário e aquele que detém a força de produção seja o empregado/proletário, denotando uma divisão oposta entre os homens, no qual quem produz não é dono da produção e se torna dependente, sendo obrigado a vender sua força de trabalho e entregar a custos irrisório toda sua produção em troca de uma suposta sobrevivência. Uma classe é a proprietária e a outra é a proletária. No caso dos professores pertencem a classe proletária, que em tempos modernos, são a classe trabalhadora, que sobrevive da sua força de trabalho sem deter os meios de produção.

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009a, p. 143-144)

No movimento contraditório da formação docente no Brasil é preciso compreender também o movimento contraditório do trabalho docente, seja no processo de formação ou de atuação desse docente, pois uma formação pode vir a ser reflexo de uma atuação e vice-versa. O trabalho docente no Brasil também apresenta dilemas que perpassam pela degradação, precarização, proletarização, intensificação e quiçá naturalização das precárias condições de trabalho, o que de certa forma leva à alienação do docente. A naturalização que apresentamos é no sentido de aos poucos irem se acostumando com as dificuldades, com a falta de condições e com a intensificação das horas dedicadas ao trabalho, que passam a julgar como parte do processo.

Fidalgo e Fidalgo (2009) promovem um intenso debate que reflete em nossas ações atuais, enquanto trabalhadores do campo da educação, inseridos em um contexto de intensificação e precarização do trabalho e alegam que o trabalho docente precisa ser um trabalho decente, no sentido de condições para a realização do mesmo.

[...] a relação tempo-espço de trabalho, [...] as condições e os recursos objetivos disponíveis, [...] o investimento temporal e financeiro para o aperfeiçoamento do trabalho [...]. A remuneração, nesse caso, é um ítem importante a ser validado, já que, especialmente em se tratando de universidades públicas e de muitas particulares, observa-se um salário-base defasado. (FIDALGO E FIDALGO, 2009, p. 105)

As políticas de formação e valorização docente não tratam das condições de trabalho e tentam delinear um perfil docente sem levar em consideração as condições de trabalho. Isso poderia configurar um perfil docente distorcido das possibilidades de ser devido às condições de ser. O novo perfil docente tem sido regido para atender as questões mercantilistas e a visão utilitarista do capital e as mídias têm favorecido a intensificação do trabalho, inclusive no espaço doméstico e familiar, aliado a precarização do trabalho imaterial do docente, o qual é elemento importante para compreender as transformações da sociedade. Uma questão que

precisa ficar clara é quanto ao professor compreender que é da classe trabalhadora, pois troca sua força de trabalho pela sua sobrevivência e que seu trabalho é improdutivo e imaterial nas escolas públicas.

Apple (1995) apresenta que houve e ainda há contradições no que tange a proletarização e precarização do trabalho docente. O trabalho docente feminino que hoje ainda predomina, é uma constatação histórica. Uma das questões gritantes é a falta de reconhecimento e de certa desqualificação da mulher em relação ao homem, em vários cargos, visto que os salários e as atribuições são distintos. Destarte, o controle, a tecnização e a intensificação provocam a proletarização do trabalho docente feminino e uma forma disso ser legitimado por reformas curriculares de caráter taylorista, em que privilegia a quantidade em desfavorecimento da qualidade. Nesse cenário o profissionalismo ganha corpo e vai se constituindo por meio de contratos que nada se referem a conhecimentos. O que se tem claro é que a sociedade capitalista prima pela crescente proletarização, degradação e intensificação do trabalho docente em nome da sociedade do conhecimento. A intensificação do trabalho docente é cada vez mais degradante pois chega ao ponto em que o excesso de trabalho consome a vida pessoal e social do docente, não tendo tempo para relações com os pares e nem mesmo um planejamento coletivo.

[...] não ter tempo sequer de ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.”. (APPLE, 1995, p. 39)

O autor ainda apresenta que a intensificação tem levado a destruição da sociabilidade do trabalho, pois vive em função do processo de trabalho. Essa intensificação pode gerar um aumento de trabalho em casa e inclusive, alterar as condições na família. Essa questão também remete a discussão de qualidade e quantidade. A intensificação prima pela quantidade de tarefas cumpridas, relegando a segundo plano a qualidade nas tarefas, seja na Educação Básica ou Ensino Superior. A crescente proletarização, degradação e intensificação do trabalho docente nas universidades têm favorecido para uma concepção equivocada de extensão, para a realização de pesquisas alienantes e fomentando um ensino alienado, como discute Botomé (1996).

As ideias pedagógicas do Brasil, os momentos distintos das fases da Universidade brasileira, a intensificação e a precarização do trabalho docente, influenciam na configuração da formação docente, e no caso dessa pesquisa, na formação do pedagogo, quando analisamos os 4 (quatro) fatos históricos e legais relacionados ao curso de Pedagogia, tais sejam: 1- criação

do curso em 1939, 2- Parecer CNE/CP n. 251 em 1962, 3- Parecer CNE/CP n. 252 em 1969, 4- Resolução CNE/CP n. 01 em 2006. Importante lembrar que nenhuma das ideias pedagógicas e das fases da Universidade objetivaram a emancipação dos sujeitos, seja pela eliminação da propriedade privada seja pela formação omnilateral, questões que serão discutidas no próximo capítulo.

Os antecedentes a 1939 foram importantes para entender a criação do Curso de Pedagogia. Um antecedente importante foi o Ato Adicional de 1834, que colocou a formação primária sob responsabilidade das províncias e, na concepção de Saviani (2008c, p. 14), “[..] estas tenderam a adotar, para a formação de professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais.”. Estas que viriam mais tarde concorrer com os Cursos de Pedagogia. Concorrência que só foi resolvida em 2006.

A chamada Década de 1920, como sendo a Década do Debate, contribuiu para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, que foi outro antecedente importante. Os signatários defendiam que os professores deveriam ter formação universitária.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional [...].(MANIFESTO, 1932, p. 59).

Isso se configurou com base nas mudanças sociais que o Brasil estava passando. O capital estava se modificando de uma sociedade rural e agrária para uma sociedade industrial e urbana. Foi à urbanização e a industrialização do capital que exigiram novas formas de pensar a educação como uma questão nacional.

Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos. (MANIFESTO, 1932, p. 26).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, apresentava a necessidade de um olhar mais profundo quanto à formação de professores. Fernando de Azevedo aponta nesse documento que o educador deve estar interessado tanto na determinação dos fins educacionais quanto no meio de poder realizá-los, bem como de conhecer os homens e a sociedade para poder perceber a realidade, desse modo trabalhará a sua visão para entender o todo.

Apesar do Manifesto de 1932, as mudanças que ocorreram no tocante à formação de professores permaneceram voltadas para o atendimento ao capital, momento em que o país se industrializava, fomentando a formação pela concepção técnica e da epistemologia da prática, mesmo porque houve a entrada da Escola Nova no Brasil. Durante esse momento da história, surgiram várias discussões e também mudanças no que diz respeito à educação devido aos ideais pedagógicos que eram baseados nos ideários escolanovistas.

Nesse contexto, criou-se o Curso de Pedagogia, pelo Decreto – Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia a qual se transformou em Universidade do Distrito Federal. Em 1939, o curso de Pedagogia tinha uma padronização a qual era decorrente da concepção que regulamentava todas as licenciaturas no modelo 3 + 1. Retomando Cunha (1980, 1988) o surgimento do curso de Pedagogia se contextualizava no final da Universidade Temporã e início da Universidade Crítica, em que houve uma aglomeração das faculdades e institutos como Universidades.

Machado (2013), alega que esse curso tinha como objetivo primeiro, formar licenciados e bacharéis em diversas áreas e, a única diferença entre o pedagogo bacharel e o pedagogo licenciado era que o bacharel formava-se em três anos como Técnico da Educação e optando por mais um ano de estudos de Didática, o mesmo teria título de licenciado em Pedagogia, o que lhe dava o direito de exercer a profissão de professor.

A historicidade do curso de Pedagogia dessa época, que as ideias pedagógicas tecnicista dominam, aponta para um curso de bacharelado, cabendo aos cursos das Escolas Normais formar o professor primário. Salvo se o estudante fizesse um ano de didática, pois receberia o diploma de licenciado. Eis questões que promoveram polêmicas e denunciava uma formação tecnicista do pedagogo.

O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado.(SAVIANI, 2008c, p. 39).

A tendência tecnicista foi reforçada com a aprovação da LDB 4.024/1961, pois a mesma, de certa forma, desqualificava o curso de Pedagogia.

Essa lei trouxe reflexos negativos para o Curso de Pedagogia, pois de acordo com Firmino (2005) ‘oficializava uma política de desqualificação docente ao determinar que para o exercício do magistério seria necessário somente o registro em órgão competente, concedido mediante exames de suficiência (Art.61)’.(MACHADO, 2013, p. 31).

Para tentar superar essa problemática é criado o Parecer n. 251/1962, que apresentava o currículo mínimo de formação dos pedagogos e o tempo mínimo para essa formação. Esse Parecer procurou superar a dicotomia 3+1, do Padrão Federal. Porém, não foi o suficiente para superar os problemas, tendo ainda uma formação do pedagogo de caráter tecnicista. Isso porque a identidade do pedagogo, bem como as discussões que permeavam o campo de atuação dos pedagogos não foi colocado em debate. Com essa tessitura o profissional da pedagogia não era assegurado pela legislação enquanto o profissional, já que bastava um exame de proficiência para assumir cargos, que deveria ser designada apenas a ele, por ser formado. Eis que se inauguram as discussões de extinção ou permanência do recém-criado curso de Pedagogia, pois segundo Saviani (2008c, p. 42) “O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção;[...]”.

Pelo Parecer n. 251/1962, segundo Silva (2006, p. 16), “[...] o curso de pedagogia destina-se à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente.”. É preciso esclarecer que esse Parecer não realizou nenhuma referência quanto ao campo de trabalho do pedagogo, nem tampouco especificou a identidade do profissional que formava. Mediante Machado (2013) o Parecer n° 251/1962 estabeleceu superar o padrão da dicotomia federal, mas mesmo apresentando um currículo mínimo e estabelecendo o tempo de duração do curso de Pedagogia, os problemas não foram superados, já que não foi discutido a identidade do pedagogo e tão menos o campo de atuação desse profissional.

Destarte pelo Parecer CNE/CP n° 251/1962, o currículo mínimo era composto por sete disciplinas, sendo cinco: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As outras duas disciplinas seriam escolhidas pelas instituições de ensino, com base no perfil do egresso que desejasse trabalhar.

A sociedade brasileira passou durante a década de 1960 um período conturbado. Em 1964, ocorre o Golpe Civil Militar. Os militares assumem o poder brasileiro o que provoca mudanças radicais em vários setores, inclusive na educação, como afirma Saviani (2008c). Inclusive vários movimentos estudantis compuseram esse cenário e uma das reivindicações era a Reforma do Ensino Superior.

Em 1968, a Reforma do Ensino Superior é oficializada pela lei fragmentária n. 5.540 mas, não solucionou os empasses do curso de Pedagogia, a tal ponto que novamente Valnir Chagas elabora um Parecer, agora o n. 252/1969, que dizia superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, pois o diplomado em Pedagogia seria licenciado. Contudo, efetiva habilitações, permanecendo um caráter tecnicista da formação do pedagogo.

Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica do mercado. Assim, a formação ministradas nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. (SAVIANI, 2008c, p. 50)

Para Silva (2006, p. 26), o Parecer n. 252/1969 “cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”. Assim, o pedagogo seria licenciado, mas habilitado para diversas áreas. O pedagogo poderia ser formado nas habilitações administração, supervisão, orientação educacional e inspeção, atuando fora da sala de aula ou habilitação para a sala de aula. Demonstrando seu caráter tecnicista de formação e conseqüentemente de atuação. Gadotti (2010, p. 71) apresenta que nesse momento “A formação do pedagogo, que já era insipiente, deixou de ser tomada de consciência dos problemas educacionais para se tornar puro treinamento.”. Eis a identidade de pedagogo da época.

Formar através de habilitações pressupõe formar pedagogos técnicos e, sendo assim, novamente não se pensou na questão da identidade da profissão pedagogo e nem no seu campo de atuação. O Parecer CNE/CP n° 252/1969 ocasionou um sério problema nas escolas, tinham que ter vários pedagogos e não tinham condições financeiras para mantê-los. Ele não resolveu os problemas do curso e da identidade do pedagogo. Até o momento, a formação do pedagogo segue a concepção pedagógica tecnicista, o que refletiria em seu trabalho pedagógico.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torna objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 381)

Salienta-se que no período em que as habilitações eram o foco de formação do curso de Pedagogia, dentre tantas, havia a habilitação em Movimentos Sociais, que de forma indireta se vincula à atividades de extensão universitária. As habilitações no curso de Pedagogia fomentaram um fragmentação do trabalho pedagógico e isso proporcionou uma série de críticas em relação a formação do pedagogo, durante a década de 1970 e 1980. Tanto que a ANFOPE, defendeu o movimento para a reformulação do curso, no sentido de acabar com as habilitações.

Até o fim da Ditadura Militar, ainda foram oficializadas mais duas leis fragmentárias. Uma tratando do ensino de 1º e 2º graus e a outra tratando do 2º grau profissionalizante. O fim da década de 1970 e início da década de 1980 foi um período tumultuado e que encaminhou

para a reabertura política em 1985. Com a Nova Democracia no Brasil, seria necessária uma nova constituição. Assim, se efetivou em 1988 a Nova Constituição Brasileira.

Várias questões foram abordadas por esta Constituição, inclusive em relação a nova concepção atribuída à Educação Infantil enquanto uma etapa da Educação Básica, de direito de crianças de 0 a 6 anos, agora ofertada por instituições educativas e não mais por assistencialistas. A nova Constituição também atribuiu obrigatoriedade de atendimento educacional especializado para portadores de deficiência. Isso implicava em ter profissionais formados para atuar nesse nível escolar e nessa modalidade de ensino.

Com as leis educacionais eram reflexos do período militar, também se fazia necessário uma nova lei educacional, que apresentasse as proposituras para uma educação democrática. Assim, surge a LDB n. 9.394/1996, que gerou polêmica em relação ao curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia é citado nessa LDB, principalmente dos seus artigos 62, 63 e 64 que tratam da formação de professores, em especial da formação do pedagogo.

O Art. 62 trata da responsabilidade de Institutos Superiores e das Universidades sobre a formação de professores. Esse artigo da LDB aborda a formação de professores pelo Normal Superior nos Institutos.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62)

O Art. 63 institui que os Institutos Superiores de Educação ofereçam o Curso Normal Superior enquanto responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, entende-se que o curso de Pedagogia poderia se extinto sem prejuízo para a formação de professores.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão; cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDBN nº. 9394/96) (BRASIL, 1996, p. art.63).

O Art. 64 apresenta que os profissionais de educação para a área de gestão seriam formados em cursos de Pedagogia ou em pós-graduação. Mais uma vez a interpretação desse artigo provoca o entendimento de que poderia ser extinto o curso de Pedagogia.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, art. 64).

Educadores de todo Brasil, se reuniram para discutir a nova LDB e sua implicação para o futuro do curso de Pedagogia. Se para atuar na sala de aula, poderia cursar o Normal Superior e para a área de gestão poderia cursar pós-graduação, de fato, não haveria necessidade do curso de Pedagogia. A interpretação da LDB aponta uma suposta extinção do curso de Pedagogia, esse fato foi contestado pelos representantes da ANFOPE, por demais entidades e profissionais da educação, a tal ponto de ser formada uma comissão de especialistas para elaborarem projetos de regulamentação do curso de Pedagogia. (BRZEZINSKI, 2011).

A ANFOPE (2004, p. 25) defende que “[...] o curso de pedagogia forma o pedagogo, profissional da educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda, e que poderá atuar também para além da docência em outros espaços e funções educativas.”. Na concepção de Aguiar et al (2006, p. 10) a ANFOPE apresentava que as Diretrizes do curso de Pedagogia exigiam “uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura”, devido ao conceito dado à docência, que vai para além do ministrar aulas.

Enquanto os integrantes da ANFOPE discutiam os rumos do curso de Pedagogia, surgiram o Decreto n. 3.276/1999 e o Decreto n. 3.554/2000. Na visão de Limonta (2009, p. 120) “[...] desencadeou-se um amplo processo de mobilização e resistência contra o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro, que estabelecia o curso Normal Superior como *locus* exclusivo da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Na perspectiva da autora, devido a primeira regulamentação as universidades e demais instituições fizeram pressão e posteriormente foi sancionado o Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. De modo que ele substituiu o termo exclusivamente por preferencialmente.

Nessa esteira das discussões surgiram a Resolução CNE/CP n.1/2002 e a Resolução CNE/CP n. 2/2002, que de acordo com Limonta (2009) tratam da formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica em nível superior e cursos de Licenciatura. A Resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura. Mas, as referidas resoluções não foram homologadas.

Ao longo de uma década, após a homologação da LDB, vários debates foram travados e vários projetos foram elaborados e discutidos, visando regulamentar a identidade profissional do pedagogo. Profissional este que desde a criação de seu curso, não tinha sua identidade reconhecida e agora com a LDB sofria a possibilidade de ser extinto.

De acordo com Machado (2013, p. 40) “No período entre 1996-2006 efervesceram os debates sobre a identidade do pedagogo e dos professores de modo geral. Muita discussão fora travada ao longo dessa década, que visava normatizar definitivamente os cursos de formação de professores”. A consequência dessa luta frutificou, em 2005, várias propostas no formato de Pareceres para o Curso de Pedagogia, conforme alega Soares (2011). Vinte e dois projetos foram analisados. Em dezembro de 2005, foi aprovado o Parecer n. 05/2005 que normatizaria o curso de Pedagogia.

O Parecer n. 05/2005 do curso de Pedagogia foi questionado por não apresentar concordância com a LDB n. 9.394/1996 quanto à formação para a gestão educacional em cursos de pós-graduação *latu senso*. Os defensores das diretrizes do curso de Pedagogia reivindicaram que o pedagogo fosse dispensado do curso de pós-graduação *latu senso* para assumir cargos de gestão. Como foi aceita a reivindicação, novo Parecer foi redigido e colocado em análise no início de 2006.

O Parecer n. 03/2006 era em suma o Parecer n. 05/2005 com a alteração do artigo que concedia ao pedagogo a formação durante a graduação do curso de Pedagogia para a gestão educacional, enquanto os outros licenciados deveriam cursar uma pós-graduação *latu senso* na referida área. Dessa forma, em consonância com os ideais dos educadores e da ANFOPE e após as mudanças no Parecer n. 03/2006, foi homologado as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, como Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Após várias idas e vindas, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo CNE, o Parecer CNE/CP n. 5/2005 (Brasil, CNE, 2005), reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (Brasil, CNE, 2006). (SAVIANI, 2008c, p. 64)

A intenção dos defensores dessa Resolução era de superar a formação tecnicista do pedagogo, de formação por um currículo fragmentado, que seguia o modelo da epistemologia da prática. Primavam por apresentar a construção de uma identidade e atuação de maneira crítica, com uma formação com base em um currículo mais interdisciplinar, flexível e crítico, que pode vir a ser pela epistemologia da práxis. O que possibilita dizer que a Resolução CNE/CP n. 01/2006 poderia não atender aos interesses do capital, mas da qualidade da formação do pedagogo ou seria ela a mais pura representação do neoliberalismo educacional.

Destarte, a Resolução CNE/CP n. 01/2006, com os seus 15 artigos que regulamentou o curso de Pedagogia quanto a identidade, a função, o currículo e outros elementos inerentes ao curso. O art. 2º apresentou as diretrizes e confirmou em seu parágrafo primeiro que a docência é um processo amplo, complexo e dialógico.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (CNE/CP n. 01/2006).

O segundo parágrafo desse mesmo artigo, evidencia a necessidade de estudos de caráter teórico e prático sem uma fragmentação, com um domínio de várias áreas da ciência, para que possibilite a reflexão crítica por vias da investigação ou pesquisa para que o acadêmico tenha condições de atuar com as atividades educativas e não somente escolares.

No tocante a formação do pedagogo pelas vias da pesquisa e da extensão, o item II do Art. 3 da Resolução, discute que a importância da pesquisa e da possibilidade de levar até a comunidade os resultados da pesquisa e isso, pode ser por ações extensionistas. O Art. 4º da citada Resolução, apresenta que as atividades docentes também compreendem outros espaços formativos, que não a sala de aula, para que tenham essas experiências pela unidade teoria e prática em espaços não-escolares.

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.(CNE/CP n. 01/2006).

O Art. 5º da Resolução apresenta que o egresso do curso de Pedagogia precisa estar apto ao final do curso para determinadas ações e para tal apontamos que seja necessário que o currículo seja escrito e praticado considerando não somente o cumprimento das disciplinas curriculares, mas também das outras possibilidades de formação de professores e de outros espaços formativos, que não somente as escolas e as salas de aula, principalmente porque o artigo se refere à prática profissional em outros espaços não-escolares, o que demanda uma formação que pode ocorrer pelas vias das atividades extensionistas, vinculadas ao currículo, seja enquanto programa ou projeto de extensão independente ou correlaciona a prática pedagógica ou ao estágio supervisionado obrigatório ou extra curricular.

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a inúmeras atividades que necessitam de domínio teórico e prática, ou como defendemos práxico – unidade teoria e prática, bem como domínio de conteúdo e forma, por conhecimentos específicos e didático-pedagógicos, para atuar tanto em espaços escolares como não-escolares. Para isso é necessário compreender como está o processo formativo nas Universidades e se os currículos dos cursos atendem a esse perfil de egresso previsto na Resolução. Caso não atenda é importante que os pares realinhem o currículo. Destarte, estamos diante de um cenário complexo, considerando

que Saviani (2009a) apresentou que a esse dilema ainda está por ser superado e que o começo da superação desse dilema está na elaboração de um currículo que pense na unidade teoria e prática, unidade conteúdo e forma.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
 - II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
 - III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
 - IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
 - V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
 - VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
 - VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
 - VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
 - IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
 - X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
 - XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
 - XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
 - XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
 - XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
 - XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
- § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:
- I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
 - II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.
- § 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de

remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (BRASIL, 2006)

Pela análise dos 16 itens que apresentam o perfil do egresso do curso de Pedagogia se percebe claramente a necessidade de um domínio da teoria e da prática, do conteúdo e da forma. Pensando no processo formativo do acadêmico para que ele alcance os devidos conhecimentos que devem configurar seu perfil, é importante analisar o currículo do curso, pois este delinea este perfil. O currículo escrito pode não ser praticado. Mediante a pré-ideação do currículo, se elaborado pelos pares institucionais, é possível compreender como pode vir a ser o perfil do egresso, considerando elementos básicos que configuram o trabalho pedagógico.

Já o Art. 6º das DCNs apresenta a estrutura do curso de Pedagogia que deverá organizar seu currículo de forma a atender I - um núcleo de estudos básicos, II - um núcleo de aprofundamento e diversificação e III - um núcleo de estudos integradores. Os três núcleos demandam de um conhecimento teórico-prático aprofundado, complexo e diversificado nas áreas do conhecimento, envolvendo espaços escolares e não escolares. Para tal, é importante que o currículo apresente quais atividades podem ser realizadas para alcançar esses conhecimentos.

A Resolução aponta no Art. 7º a carga horária mínima para o curso de 3.200 h, distribuídas em 2.800 h às atividades formativas, 300 h de Estágio Supervisionado e 100 h de atividades de aprofundamento. Incoerente na Resolução é o que a mesma apresenta sobre extensão universitária, visto estar alocada como atividade complementar. Incoerente porque quando a Resolução foi lançada em 2006, o PNE (2001) já apresentava a extensão como componente curricular, mas pelo que aparenta é que não houve uma relação entre o PNE e a Resolução. Assim, é importante analisar o currículo do curso *locus* da pesquisa no tocante a como está organizada didaticamente as horas do curso de Pedagogia, visto que o PNE (2014 - 2014) e PNEU (2011 – 2020) abordam sobre a obrigatoriedade de no mínimo 10% da carga horária total em atividades de programas e projetos de extensão, o que corresponde a 320 h das 2.800 h das atividades formativas e não como parte das 100 horas de atividades complementares.

A integralização dos estudos formativos consta do Art. 8º e se apresenta basicamente por 4 eixos: I – disciplinas, II - práticas de docência e gestão educacional, III - atividades complementares e IV - estágio curricular. Esses eixos se referem tanto a espaços escolares como não-escolares e fazem menção a serem cumpridos pelas vias da extensão universitária, apesar da contradição de considerar a extensão como elemento das atividades complementares. De certa forma denota que a elaboração da Resolução CNE/CP n. 01/2006 está em consonância

com os documentos legais, mas precisa ter um espaço definido no currículo que não seja atividades complementares, pois é uma atividade formativa. Assim, entendemos que a extensão universitária deveria ter um eixo próprio ou o eixo II ser modificado para práticas de docência e gestão educacional, amparadas por atividades indissociadas entre pesquisa, ensino e extensão e pela unidade teoria e prática. Além de que o currículo do curso de Pedagogia das IES precisa explicitar as atividades em outros espaços formativos e não somente a sala de aula. O que pode ser pelas ações extensionistas.

Isso porque como a Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta a formação do pedagogo tendo a docência como sua base e que não se limita ao espaço escolar e, considerando o PNE (2014-2024) e a Resolução CNE/CP n. 02/2015 que trata das licenciaturas, entendemos que a extensão universitária pode compor de forma qualitativa e efetiva a formação de professores e, possibilitando uma formação preocupada com as questões sociais e uma humanizadora. A Resolução CNE/CP n. 02/2015 apresenta a defesa da formação para a docência dos profissionais da Educação Básica e em seu Art. 3 Parágrafo 5 traz que um dos princípios dessa formação deve ser com “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;”. A docência como base de formação do pedagogo não se resume em atuação escolar e nem somente pelo ensino. É preciso compreender a docência como trabalho pedagógico, que pode ser realizado em espaços sociais, sejam escolares e não-escolares.

Lembra-se que a docência como base não pode ser entendida em seu sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência contempla a concepção de ‘trabalho pedagógico’, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolar [...]. A docência não se realiza apenas no momento em que o pedagogo está na sala de aula. Este é apenas um dos momentos do ato pedagógico. Docência pressupõe o conhecimento do ato pedagógico que pode ser posto em prática em todo espaço social, quer seja escolar ou não escolar, em que haja o processo de aprendizagem. (MACHADO, 2013, p. 42)

Pensando em favorecer a formação do pedagogo para a docência, como defende a ANFOPE ao lutar pela consolidação da Resolução CNE/CP n. 01/2006 e Resolução CNE/CP n. 02/2015, e esses documentos legais aqui apresentados, defendemos uma formação docente pelas vias da extensão universitária, enquanto um espaço formativo e para isso é preciso um currículo que planeje e valorize as atividades extensionistas como processo princípio educativo, conforme Marx e Gramsci, que iremos discutir no próximo capítulo. As universidades precisam repensar o papel da extensão na formação docente, não só pela obrigatoriedade curricular mas, pela possibilidade de uma formação mais humana, omnilateral e emancipadora.

Por fim, é importante que a universidade repense o lugar da extensão, pois esta pode oxigenar o espaço universitário, propiciando reflexão à comunidade acadêmica e cooperando de forma decisiva para a revisão permanente dos currículos, a fim de melhor atender à formação integral de seus estudantes. Esse movimento entre universidade e sociedade deve ser construído permanentemente. (ALMEIDA E SÁ, 2013, p. 220)

Com base na tessitura textual que buscamos apresentar, resta-nos afirmar a defesa de que a formação de professores no Brasil, entre idas e vindas de influências estrangeiras, precisa assumir a necessidade de repensar seu processo formativo, no nosso caso, da formação do pedagogo, precisamos refletir sobre qual pedagogo desejamos formar e para isso eleger quais bases teóricas, metodológicas e humanas devem compor as atividades do curso pelo currículo, acompanhadas do comprometimento da instituição e principalmente, dos professores com o processo de formação dos docentes. Assim, o papel da instituição e dos professores no trabalho pedagógico seja da escola ou da universidade se apresenta ímpar. Para Gadotti (2010, p. 71) “O papel do pedagogo é um papel político. Não acredito em uma educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele.”. Eis que para nós, a formação do pedagogo, considerando as questões históricas e rompendo com a visão mercadológica, deve ocorrer por um currículo alicerçado na pedagogia revolucionária ou contra-hegemônica, com atividades indissociáveis entre pesquisa, ensino e extensão, alicerçadas em bases epistemológicas da práxis para a omnilateralidade e emancipação.

CAPÍTULO III

AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DO OBJETO: principais apreensões

A discussão sobre a formação docente e a extensão universitária considerando as contradições desse processo, valorizando a totalidade e as mediações do processo, perpassam por apreensões epistemológicas, a teoria do conhecimento ou epistême, que nos possibilita a compreensão do real, conforme Japiassu (1988, p. 16) é “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos científicos”. Destarte, elegemos quatro eixos fundantes, tais sejam: emancipação humana, pedagogia contra-hegemônica, práxis e extensão universitária. Pensar em uma formação docente que viabilize a transformação social, inclui um movimento cíclico e constante entre rupturas de velhas práticas e continuidades de lutas para uma revolução na sociedade, que promova o reconhecimento do humano perante a hegemonia capitalista. Esse cenário é carregado de intencionalidades e para se firmar como possibilidade de vir a ser é importante a discussão sobre as concepções e os sentidos do que Marx (2010) e Gramsci (2000) discutem sobre emancipação humana.

Analisamos a perspectiva histórico-crítica por Saviani (2008a) e outros, que se apresenta como contra-hegemônica e pode contribuir para o processo de emancipação humana, sendo aplicada ao Ensino Superior e as ações extensionistas, as quais precisam ser compreendidas no processo formativo pela concepção acadêmica se afastando da concepção assistencialista e de prestação de serviços, como será discutida por Reis (1996), Jezine (2004, 2006), Siveres (2012, 2013), Botomé (2006) e outros. A emancipação humana mediante a perspectiva histórico-crítica aliada às ações extensionistas críticas emancipadoras se apresentam como construção pautada na epistemologia da práxis, em que as relações objetivas e materiais sustentam a atividade docente na realidade concreta, que prima pela unidade teoria e prática, que será analisada com base em Curado Silva (2017), Sanches Vasquez (2011) e outros. Eis questões epistemológicas que permeiam a compreensão do nosso objeto.

3.1 EMANCIPAÇÃO HUMANA: concepções epistemológicas

Pesquisar sobre formação docente perpassa por discutir algumas bases epistemológicas. No caso de nossa pesquisa, buscamos essa base em Marx e Gramsci, partindo do princípio

educativo das relações de trabalho para discutir a questão da formação da omnilateralidade e emancipação humana, pelo marxismo, enquanto uma filosofia da práxis, que compreende o proletariado como sujeito revolucionário. (MAGALHÃES, 2015).

Marx discutiu o trabalho como princípio educativo e Gramsci foi além, mostrando a importância da relação pedagógica no trabalho. Mas ambos convergem e se completam, principalmente porque assumem que a consciência não é espontânea e a educação é a forma pela qual se adquire a consciência, conforme Gadotti (2010, p. 24) “A educação e hominização são a mesma coisa. Por isso, educação não é apenas conscientização. É consciência das determinações – inserção num processo histórico – e ação histórica, isto é, capacidade de se impor, de se autodeterminar.”.

O trabalho é a raiz motriz da sociedade e suas formas e conteúdos (pré) estabelecidos se tornam representações concretas e abstratas da consciência humana. Segundo Marx (2005, p. 52) “não é a consciência que determina o ser social, mas ao contrário, é o ser social que determina a sua consciência”. Assim, diante desta questão, pode-se destacar o papel da educação na viabilidade da emancipação humana sobre as nuances perpetuadas no bojo da sociedade.

Ao buscar compreender a situação dos catadores de cascas de lenhas, Marx (2011, p. 142) ao longo de sua vida e estudos, chega à questão da emancipação humana e apresenta que “A supressão da propriedade privada constitui, deste modo, a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanas.”. Assim, a emancipação humana perpassaria pelo fim da propriedade privada. A organização produtiva e as relações sociais entre a burguesia e os catadores de cascas de lenhas, fizeram com que Marx, repensasse seu papel enquanto redator da revista Gazeta Renana. A forma como a organização produtiva estava posta reforçaria ainda mais as relações sociais de submissão. Isso somente poderia ser rompido com a luta das classes dos proletariados, com a “revolução radical”, com a emancipação política e religiosa, com a emancipação humana.

Para Marx o trabalho é a condição humana de existência e do processo de constituição da materialidade da vida humana. Essa materialidade vai se constituindo a partir das relações sociais estabelecidas entre quem tem os meios de produção e quem tem a força de trabalho e das múltiplas determinações. Por isso, o trabalho é ontológico.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e

ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio. (MARX, 1979, p. 149)

Com as análises de Marx sobre as relações sociais e de produção, do seu tempo, é possível dizer que o trabalho humano é estranhado, ou seja, alienado. Ao longo da existência humana o trabalho se constituiu determinante ontológico para sua relação com a natureza e com os próprios homens, segundo Húngaro (2008). Nessa relação à humanidade se manifesta.

[...] o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção. (SAVIANI, 2009b, p. 111)

No processo produtivo em que as relações sociais emergem como divididas em opostos, a materialidade também se apresenta como oposta. Os interesses de um grupo não representam os interesses do outro grupo, colocando-os como opostos mas complementares devido o processo produtivo. De um lado, como apresenta Marx, os burgueses, proprietários dos meios de produção. De outro, os proletariados, enquanto força de trabalho. A complementariedade se estabelece quando os burgueses para acumularem riquezas capitais precisam da mão-de-obra produtiva do proletariado, o qual precisa vender sua força de trabalho em troca de sua sobrevivência. A materialidade histórica, que é política e econômica, vai erigindo e fortalecendo essa dualidade social contraditória.

Uma pseudoconcreticidade leva a aceitação de que o produto não pertence ao produtor. Kosik (1976, p.15) apresenta que “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.”. Isso faz com que o trabalhador assuma que o produto produzido por ele mesmo não lhe pertence, pois a concreticidade ou a realidade ou o abstrato é falso ou ilusório. Assim, é uma pseudorealidade para convencer ou forçar o homem a uma atividade meramente utilitária.

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. (KOSIK, 1976, p. 52)

Nessa concepção, a alienação está intimamente ligada a reificação. O trabalho, que é ontológico ao homem, dessa maneira, passa a ser a forma de subjugação do homem pelo homem, como se fosse uma coisa ou um objeto. Conforme Marx (2005, p. 52) “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência.”.

Marx não critica o trabalho, mas a forma como o homem se relaciona com o homem por meio do trabalho. Na sociedade capitalista esta relação é de alienação ou estranhamento, sinônimo de exploração. O produtor-proletariado não tem acesso ao produto. Esse é o primeiro momento que o homem nega a sua humanidade. Ao alienar-se o homem aceita as condições de relação social de subordinação ao capital. Como bem trata Marx, o real concreto imediato não é a essência da realidade. Esse proletariado alienado não escolheu assim ser. Foi um devir, ou seja, vir a ser, uma construção pela materialidade das relações de produção ao longo da história.

Não foi intenção de Marx criar um método e nem mesmo criar uma teoria da educação. Contudo, os caminhos que Marx foi percorrendo leva a perceber a grandiosa contribuição de sua obra para compreender a educação. A concepção de Marx (2012) sobre a constituição da sociedade influencia na educação. Apesar que Marx (2012) não tratou diretamente da educação.

A crítica de Marx (2012) quanto à relação de trabalho na sociedade capitalista está imbricada na educação, mesmo sem ser a educação seu ponto crucial de discussão. Mudando as relações sociais de trabalho mudaria também a educação. Marx (2012) ainda acreditava que a educação enquanto uma superestrutura de controle da classe dominante, criava uma falsa consciência, uma pseudoconsciência, que impedia a classe subalterna de perceber as manobras e a mais-valia que a alienação lhes impostava, enquanto uma relação direta entre ambos.

Para Marx (2012) a educação é um caminho de mão dupla, que oprime e liberta. Enquanto as pessoas não se conscientizarem da necessidade de uma libertação das amarras do sistema, libertando-se da alienação, a sociedade continuará com a exploração e reprodução de relações produtivas. É importante uma revolução não somente nas relações de produção mas na educação, que venha possibilitar a emancipação dos homens. (GRAMSCI, 2010).

Para Pistrak (2011, p. 30) o marxismo oferece o “método de ação eficaz para transformar a ordem existente.”. De , Marx almejava a emancipação da classe operária em relação às condições sociais de trabalho, e portanto de vida, ou seja, sua libertação da alienação, por meio de uma revolução. Sobre a emancipação política, religiosa, econômica, enfim, humana, deve ser compreendida como uma emancipação prática.

A ‘emancipação política’ de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana ‘dentro’ da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática. (MARX, 2010, p. 41)

Para Marx a emancipação humana se daria no momento em que o homem se tornasse livre e dono de si e de sua produção, ou seja, que não fosse alienado e com o fim da propriedade privada. Na concepção de Marx isso poderia ocorrer por meio de uma revolução. Em Magalhães (2015) encontramos que para Marx (2008) o proletariado é o sujeito revolucionário. O proletariado é a classe trabalhadora. O professor é da classe trabalhadora. Isso indica que o professor pode vir a ser o sujeito revolucionário. Destarte, o trabalho pedagógico que o professor realiza pode vir a ser uma possibilidade de formação para a revolução e por consequência da emancipação humana. A emancipação humana pode vir com uma revolução nas relações sociais em que ocorra o reconhecimento do homem como produtor e consumidor de seu trabalho.

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado sua *forces propres* como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2010, p. 54)

Para entender a emancipação humana é necessário compreender a emancipação política. A emancipação política é essencial, mas somente ela não consegue realmente libertar o sujeito das relações desumanas, pois ainda haverá os feitores ou dominadores.

Marx denuncia a parcialidade que a liberdade política exprime, e, a insuficiência que ela encerra, aprofundando a análise sobre a questão da emancipação, demonstrando que a emancipação política, embora parcial e limitada, é um avanço importante. Ela não pode bastar-se, porque não emancipa o ser humano das relações desumanas, muda apenas a forma como a dominação se efetiva. O homem torna-se livre para escolher o seu feitor, mas ainda há feitores. (MATA, 2011, p. 9)

A emancipação política é a liberdade do Estado em relação à religião ou mesmo do coletivo em relação ao Estado. Quando Marx (2011) afirma que a emancipação política só existe quando houver emancipação religiosa, entende-se que o Estado deve deixar de lado a doutrinação religiosa, mas ainda assim o Estado mascara esta influência.

O Estado emancipa-se da religião à sua maneira, segundo o modo que corresponde a sua própria natureza, libertando-se da religião de Estado; ou seja, ao não reconhecer, como Estado, religião alguma e ao afirmar-se pura e simplesmente como Estado. A

emancipação política da religião não é a emancipação integral, sem contradições, da religião porque a emancipação política não é a forma plena, livre de contradições, da emancipação humana. (MARX, 2006, p. 9)

Apesar do Estado estar emancipado politicamente, o sujeito não está. Segundo Marx (2005, p. 152) “Os limites da emancipação política são evidentes imediatamente no fato de que o estado pode ser livre de uma restrição sem que o homem seja realmente livre dela, no fato de que o estado pode ser um estado livre sem que o homem seja homem livre”. Dessa forma acredita-se que a liberdade do sujeito quanto aos jugos da sociedade capitalista está na emancipação humana que consiste na forma que o sujeito consegue se posicionar frente aos problemas sociais, quando o sujeito supera os efeitos do mundo capitalista, tomando suas próprias decisões sem influência do Estado.

Entende-se que todos são livres para tomar decisões, dentro do estado de direito e da propriedade, mesmo assim somos levados a obedecer à classe dominante, que nos comanda a partir das ideologias disseminadas na sociedade. É importante considerar que a emancipação política não significa emancipação religiosa e nem mesmo eliminação da religião. A emancipação política significou a liberdade do Estado em relação à religião. O Estado não está mais condicionado à religião. Contudo, o homem continuou condicionado à religião. Concordando com Lukács (2009) a emancipação política foi a emancipação da burguesia e não da humanidade, consolidando-se como classe dominantes, em detrimento do regime feudal, demarcando a burguesia como uma classe revolucionária, o que no momento atual é esperado da classe proletária ou trabalhadora, para buscar uma igualdade econômica e social e quiçá a emancipação humana.

Para Marx (2008) a revolução proletária deve ser uma revolução social, que perpassa pela questão política e econômica. Para que a emancipação humana aconteça é necessário que o sujeito não seja alienado pela doutrinação religiosa e política, que busque entender seus direitos na sociedade e, tenha verdadeira consciência, pois o homem busca mostrar uma falsa consciência da sociedade que vive. Por isso, para se entender a emancipação humana é necessário entender a emancipação política e a emancipação religiosa. Nos escritos sobre a Questão Judaica a relação da emancipação humana, por vias da emancipação política e religiosa, começa quando o Estado professa-se Estado, a religião não domina a política e vice-versa.

A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A

emancipação política em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuada, isento de contradições, da emancipação humana. (MARX, 2010, p. 38)

Marx apresenta pontos importantes para análise, tais sejam: O estado cristão, o cidadão judeu, a segurança, a liberdade. Marx (2010, p. 25) apresenta e concorda com o que Feuerbach dizia quanto ao “O homem faz a religião, a religião não faz o homem”. Isso significa que o homem é produtor de seu mundo. Marx criticou a questão de que os judeus não eram considerados cidadãos e portanto, não tinham direitos. Inclusive, seu pai, era judeu e se tornou protestante para poder atuar enquanto advogado. Isso denotava que a religião fazia o homem e não o homem fazia a religião.

A liberdade do homem e a figura do Estado são distorcidas na sociedade capitalista, assim como a concepção de quem produz não ser dono do produto. O homem que nasceu para ser livre é escravo de si mesmo pelo trabalho estranhado. O Estado que deveria representar o povo, defende a burguesia. O burguês que produz desfruta de toda produção de outrem. Nessa contradição o que resta é olhar para o céu e pedir ajuda a Deus. De fato o necessário é uma “revolução radical” (MARX, 2010).

Como o Estado, no momento histórico citado, era a representação da burguesia, significa que a classe operária seria suprimida de seu direito a liberdade, pois, o “Estado é o mediador entre homem e a liberdade do homem.” (MARX, 2010, p. 39). Entende-se o homem que tem direito à liberdade é o homem da sociedade burguesa, o qual passa a ser a base do Estado político. Levando isso em consideração é possível afirmar que somente desfruta da liberdade, protegida pelo Estado, quem detém a propriedade privada, quem não a detém desfruta do cerceamento. O direito humano à liberdade está vinculado à propriedade privada.

[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si mesmo. A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à *propriedade privada*. (MARX, 2010, p. 49)

O antagonismo estabelecido pelo modo de produção capitalista não se ateve apenas no campo econômico, mas também no campo educacional, em que o trabalho não material é menosprezado ou anulado, para que a burguesia possa continuar com seu *status quo*. A terceira tese de Feuerbach evidencia a necessidade de uma mudança e que isso só pode ocorrer pela práxis revolucionária. Analisando a terceira tese de sobre Feuerbach é possível dizer que Marx pensava em uma educação transformadora, que desmistificasse as relações de produção e para

que os sujeitos se tornassem mais autônomos. Porém, seria de fato necessária uma revolução das relações produtivas.

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser compreendida racionalmente práxis revolucionária. (MARX e ENGELS, 2007, p. 100)

O sistema na visão de Marx (1978) será superado com a emancipação da classe trabalhadora e os professores se incluem na classe trabalhadora, o que significa que os professores podem fomentar essa emancipação, mas para isso precisam ter uma formação que possibilite esse pensamento. Konder (2008) apresentou que para Marx a educação participa do processo de emancipação mas é condicionada pelo processo, dificultando a emancipação das relações sociais. Essa emancipação pode vir a ser pela educação, discutida por Gramsci (2010). Para Marx a sociedade já havia sido compreendida e que agora precisava ser transformada.

Marx (2010, p. 08) apresenta que deveria haver a “emancipação política” e essa somente aconteceria com uma ““revolução radical” como caminho para a autorrealização”. Em Carta a Ruge, que a saída se apresenta ancorada na filosofia crítica pelos campos teórico e prático, considerando como missão a “reforma da consciência, não por meio de dogmas, mas mediante a análise da consciência mística, obscura para si mesma, seja esta sob forma religiosa ou política.” (MARX, 2010, p. 14). A emancipação política não representaria em sua totalidade a emancipação humana, mas, “[...] constitui a forma definitiva de emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui.” o que favoreceria outras emancipações a ponto da emancipação humana (MARX, 2010, p. 87).

A partir de Marx a discussão sobre alienação e emancipação se apresenta como elemento fundante para a compreensão das relações sociais no concreto real do sistema capitalista. A emancipação humana no modo de produção capitalista é um desafio, que contrapõe ao estado de consciência de formas e conteúdos das relações sociais. Os níveis de consciência é o reconhecimento do sujeito como sujeito econômico e político dentro da conjuntura social. Porém, esse reconhecimento refere-se à instância do processo ideológico, que no seu objetivo mórbido, sucumbe à consciência humana, numa falsa consciência por meio da satisfação das necessidades pessoais e não sociais.

Desta forma, a concepção de emancipação humana bem como da produção material e

intelectual deve caminhar na mesma direção. Saviani (2007a) ao destacar a educação como instrumento de emancipação, evidencia a formação de sujeitos econômicos e sujeitos políticos. Os aparatos de dominação concebe aos indivíduos, consciência. Mas, é uma pseudocsciência ou falsa consciência do sistema capitalista, por meio do fetichismo da mercadoria, na relação produção e consumo. A educação seria a forma de libertar a classe subalterna, para que conhecessem seus direitos e lutassem por eles, deixando de lado os interesses dominantes.

[...] processo de desarticulação–rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles interesses que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 2000, p. 3).

Neste sentido, a educação deve ser alicerçada sobre as bases da *práxis* transformadora, ou seja, deve modificar a relação de sujeito-objeto, romper com o tradicionalismo, visando uma educação que concede o conhecimento do materialismo histórico pelo trabalho pedagógico que revolucionário. Para Gadotti (2010, p. 81) o ato pedagógico do trabalho “É uma ação do homem sobre o homem, para juntos, construir uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes.”.

A emancipação humana possibilita aos sujeitos pensar o seu meio, entender como e porque das coisas pela historicidade da matéria. Assim, o homem precisa ser formado na omnilateralidade. A omnilateralidade é uma construção social em que Gadotti (2010, p. 135) afirma ao apresentar que “Para Marx, a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total.”.

A educação é o meio do Estado dominar a classe trabalhadora. E o verdadeiro objetivo da educação acaba ficando em segundo plano. A emancipação seria o rompimento desse pensamento, trazer o sujeito para a realidade inerente, mostrar as formas de dominação da classe dominante. Eis uma contradição, visto que a a educação é fomentada por professores, que são da classe trabalhadora. Destarte, a classe trabalhadora jubjuga a classe trabalhadora em meio do capital ou Estado.

Outro teórico da emancipação humana é Antonio Gramsci. Para Gramsci a formação do homem deve ser omnilateral com o intuito de agregar a formação integral, técnica e política. A formação omnilateral pode vir a ocorrer em um espaço que não separe a formação intelectual da formação manual, ou seja, o trabalho intelectual do trabalho manual e se apresenta ao contrário da formação unilateral. A omnilateralidade da classe trabalhadora se dará ao passo que estes alcancem uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, tanto de bens culturais

quanto materiais, na concepção de Manacorda citado por Frigotto (2010).

A teoria gramsciana não abandona a teoria marxiana, pois leva em consideração que o Estado comanda a sociedade, tanto no campo econômico quanto no político. Dessa forma, o Estado manipula as relações de poder e a classe subalterna precisa compreender esse movimento para possibilitar a transformação de sua classe. Sobre isso Gramsci citado por Martins (2008, p. 142) assevera que é preciso “[...] desvelar os contornos das relações de poder nas formações econômicas e sociais do capitalismo desenvolvido, que muito depende do conhecimento e do domínio que os sujeitos sociais têm de si mesmos, individual e coletivamente, e do mundo ao seu redor.”.

Em seus trabalhos, Gramsci (1995) busca mostrar que a “Escola do Trabalho” trata da unidade entre teoria e prática para o fim do sujeito dominar o conhecimento crítico do mundo real em que possa atuar com todas as suas faculdades humanas, enquanto um ser total e não meramente fragmentado e alienado como a sociedade burguesa estabelece.

Será, pois, a partir da organicidade entre escola e trabalho que se conquistará a autonomia da classe subalterna, pois essa relação, de integração entre o processo de ensino-aprendizagem com a realidade histórica, representada e gerada pela fábrica, concretizará a união desejável entre escola e trabalho. (MARTINS, 2000, p. 25)

Para Pistrak (2011) a base da escola do trabalho deve seguir os princípios de relação com a realidade e de auto-organização dos alunos, em que o trabalho nas escolas estejam vinculados a atividades sociais, reais e concretas, socialmente útil, para não perder seu valor essencial e ser meramente atividade técnica e anêmica. Para tanto a auto-organização dos alunos é importante, visto que não podem ser atividades realizadas por coerção. A auto-organização dos alunos é fundamental em uma pedagogia social.

Gramsci, amadurecendo a concepção de escola do trabalho, sintetizou que deveria haver uma união também da visão humanística. A escola unitária, segundo Gramsci (1995, p. 3) tinha por objetivo a formação de sujeitos intelectuais, ativos “de um modo orgânico, [...] homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]”. Desta forma o sujeito começaria a ter consciência de que suas decisões eram importantes para meio social que vivia, que não deveria se deixar levar pelos interesses da classe dominante, ou seja, emancipação humana.

Frigotto (2010, p. 185) discute que a sociedade brasileira precisa pensar em processo educativo com a concepção da escola unitária para uma formação omnilateral, como “um conteúdo histórico em devenir e não são meras elucubrações de visionários.”. A escola unitária, na perspectiva de Frigotto (2010, p. 190) considera que “ao definir-se o conhecimento a ser

trabalhado (conteúdos, processos, métodos, técnicas etc.), para ser orgânico, deve ter como ponto de partida a realidade dada dos sujeitos sociais concretos.”, bem como é preciso evitar o teorismo (teoria), assim como o ativismo (prática) e primar pela práxis. Isso significa valorizar a prática social com a práxis para uma formação omnilateral e não unilateral, para atender ao mercado de trabalho.

Gramsci (2008) apresenta que a revolução das relações sociais podem ocorrer a medida que os sujeitos se incluam no processo social e isso, somente pelas vias da educação emancipadora. Para compreender como o trabalho educativo se desenvolve em cada época ou momento histórico é importante levar em consideração o que assevera Saviani (2008b, p. 224) “Considerando que a educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação.”.

Gramsci (2008) defende uma educação que possibilite uma formação que os homens tenham acesso ao conhecimento, superando suas necessidades e favorecendo sua emancipação perante as contradições históricas. Nessa concepção a educação propiciará uma verdadeira consciência crítica mediante processo de emancipação dos sujeitos sociais. A concepção de Gramsci de superação do modo de produção capitalista acontecerá a partir do embate tanto do campo cultural quanto do ideológico. Isso, é uma inovação da teoria marxiana.

Porém, não representa um abrando da parte de Gramsci da teoria marxiana de que o Estado é um aparelho de classe e expressa em suas estruturas e em suas ações político-ideológicas e burocrático-legais-institucionais as relações materiais de produção. Assim sendo, pode-se afirmar que teoria gramsciana forjou-se em sintonia com as alterações promovidas tanto no âmbito das relações sociais de produção materiais quanto no das relações político-ideológicas e culturais, sem, contudo abandonar o princípio materialista da determinação em última instância da base econômica. (MARTINS, 2008, p. 135)

Para Gramsci a compreensão epistemológica, ética e política de si mesmo e de mundo é que pode promover a transformação social, a partir da análise da realidade, de uma concepção verdadeiramente política e de uma consciência de que a liberdade somente virá se seus projetos forem emancipadores. A transformação da realidade imposta pelo sistema capitalista, será abalada a partir da organização dos subalternos com uma educação que lhes favoreça o pensamento autônomo. A teoria gramsciniana sobre o processo de emancipação humana comunga com a teoria socrática.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido,

que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1981, p. 12)

Destarte conhecer a si mesmo é importante para saber se posicionar mediante as questões histórias de seu tempo. A elaboração da crítica passa pela reflexão dos fatos representativos da sociedade. A crítica advém do pensar sobre o seu pensar. Esse movimento leva o sujeito a um pensamento emancipador de um ser omnilateral. Frigotto (2010) apresenta que a omnilateralidade é o processo de tomada de consciência do homem, de sua realidade histórica de maneira ampla e política, para tal os trabalhos educativos e pedagógicos relevantes devem ser processos não imediatos, que caminhem para a organização de uma escola unitária, visando à emancipação humana. Nesse interim é importante pensar se queremos a reprodução ou emancipação.

É preferível pensar sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos, desde sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1981, p. 12)

Com base nesse questionamento pode-se afirmar que Gramsci (1981) conceitua um sujeito emancipado como aquele que elabora sua concepção de mundo de forma consciente e crítica, participando como indivíduo construtor da própria história e sendo o guia de seu pensamento e de suas ações. Esse é o sujeito que Gramsci (1981) defende. Eis o dever da educação, da universidade e das ações extensionistas. A emancipação na visão de Gramsci passa por uma construção de visão unitária do mundo, iniciada com o senso comum chegando na filosofia da práxis.

A emancipação na perspectiva gramsciana visa à superação do senso comum, que se constitui numa concepção de mundo absorvida acriticamente, ocasional e desagregada e deveria acontecer pela filosofia da práxis. Logo, o senso comum permite a submissão à ideologia dominante e precisa ser superado pela filosofia da práxis, instrumento que possibilita elevar a consciência a uma maior homogeneidade e coerência, muito embora o senso comum seja ponto de partida sobre o qual deve ser elaborada a nova concepção de mundo, uma vez que ele possui um núcleo de bom senso, ou seja, um núcleo sadio do senso comum, merecendo ser desenvolvido e superado. Nesse sentido, a emancipação passa pela construção de uma visão unitária do mundo e é elemento imprescindível para chegar à hegemonia. (CURADO SILVA, 2008, p. 98)

A visão de reprodução/opressão/exploração/alienação em contrapartida a visão de autonomia/libertação/valorização/emancipação podem também estar presentes no trabalho não material e não somente no trabalho material, trabalhos estes ontológicos do homem. O trabalho não material pode se apresentar pelo trabalho pedagógico.

A produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se na categoria do trabalho não material. (SAVIANI, 2008a, p. 12)

Destarte, Saviani (2008a, p. 13) fundamentado em Marx apresenta que o trabalho não material tem princípio educativo e, portanto, é trabalho educativo, ao afirmar que é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” e, que pode se expressar no trabalho pedagógico nas escolas e universidades.

A universidade precisa ser (re) pensada enquanto espaço de produção do conhecimento pelo trabalho pedagógico. A defesa que fazemos é de uma universidade que prime pela formação omnilateral e emancipadora, para tanto é preciso romper com o caráter teórico e intelectualmente pouco rigoroso, da velha tradição retórico-humanista, para pela práxis, formar o novo intelectual ou novo tipo de homem – o *intinerarium mentis*, de Gramsci, “um intelectual que seja especialista e, ao mesmo tempo, dirigente” (MANACORDA, 2016, p. 206). Especialista no sentido do domínio prático-manual, dirigente no sentido teórico-político. Por isso a importância da unidade teoria e prática e da defesa de uma escola unitária.

Sobre isso Gadotti (2010, p. 150) discute que “Não trata apenas de qualificar o trabalhador manual ou formar para a participação. Trata-se de tornar governante a cada membro da sociedade.”. A participação para o autor é apenas o engajamento em uma atividade mas, tornar-se governante ou dirigente significa transformação ou auto-gestão, que pode vir por meio do trabalho enquanto caráter formativo.

Tanto Marx quanto Gramsci, segundo Martins (2008, p. 141) defendiam uma educação emancipatória e por isso, julgavam necessário uma “filosofia da transformação”. Um mais no campo econômico e político outro mais no campo epistemológico e político. Ambos visavam à transformação da sociedade para a valorização humano, das classes desfavorecidas. Seria a conquista da hegemonia pela classe subordinada. A linha de pensamento de Marx e Gramsci deve ser conhecida pelos professores para nortear o seu trabalho pedagógico. Tanto Marx quanto Gramsci defendiam a omnilateralidade e a emancipação dos homens. A emancipação dos sujeitos pode estar no campo da educação, pois se não é possível em tempos atuais o fim da propriedade privada pelo sujeito revolucionário, pode ser possível à formação omnilateral que

venha ser dono de si e de sua produção, com base no trabalho que é ontológico e compreendido como princípio pedagógico se efetiva na educação, nas universidades e nas atividades de extensão, alicerçadas em um currículo contra-hegemônico. Para quiçá, como afirma Lessa e Tonet (2011) conseguir romper com a sociedade capitalista, pois o capitalismo prima pela crescente desumanidade.

É preciso de fato uma luta contra-hegemônica e não apenas críticas sobre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, pois críticas radicais e de esquerda podem se reduzir a práticas conservadoras e não um processo de emancipação humana, como discute Frigotto (2010). Enquanto que a universidade pública precisa (re) pensar seu papel formador para romper com a conservação social pela reificação e buscar a emancipação dos sujeitos. O trabalho concreto para a omnilateralidade e emancipação pode ocorrer pela perspectiva da tendência histórico-crítico.

3.2 PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA: perspectiva epistemológica

A compreensão da formação docente pela extensão universitária também precisa se ater a questões epistemológicas como a perspectiva que o currículo é elaborado e alicerça o trabalho pedagógico dos docentes. Nessa via de discussão elegemos analisar a tendência histórico-crítica, por acreditar que enquanto uma pedagogia contra-hegemônica, pode vir a ser a base do currículo de uma formação crítica, política, omnilateral e emancipadora, com base em Saviani (2008, 2009, 2010).

É preciso pensar que ainda existem universidades que seu trabalho pedagógico não é voltado para a omnilateralidade e emancipação humana. É voltado apenas para a certificação de mão de obra que atenda o mercado de trabalho. Esse processo é a marca do neoliberalismo e cada vez mais reifica o homem. Sobre isso Saviani (2000, p. 101) assevera que “Na forma ‘reificada’ da relação entre universidade e educação, a universidade manter-se-á alheia à educação popular, permanecerá pretensiosamente indiferente à ‘educação difusa’[...]” Saviani (2008a, p. 113) ainda aponta que “Por fim, na concepção dialética ou histórico-crítica, inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural a sociedade.”. Esse projeto de vir-a-ser ou devir do homem emancipado e transformador atendendo aos questionamentos de Marx, pode ser viabilizado pela tendência histórico-crítica, com uma formação política e crítica.

A partir da década de 1980, os pensadores brasileiros, passaram a discutir a importância de rever os conceitos e práticas da Didática, Práticas e Tendências Pedagógicas. A tendência

crítico-reprodutivista passa a ser questionada. Com esse pano de fundo é concebida a tendência histórico-crítica.

Diante da insatisfação com essas análises crítico reprodutivistas foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta do seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. (SAVIANI, 2000, p. 17)

Lombardi (2008) apresenta que a educação brasileira precisava de mudanças e que a teoria marxiana foi foco de vários debates e elaboração de propostas pedagógicas. A proposta pedagógica histórico-crítica se apresenta como possibilidade de transformação histórica da sociedade primando pela emancipação. Enquanto que outras propostas podem apenas ser instrumento de manutenção das relações de exploração, visto que a educação enquanto processo indissociável da sociedade pode vivenciar propostas pedagógicas tanto para manutenção quanto para transformação.

Isso significa dizer que a educação se apresenta tanto contra ou a favor das classes menos favorecidas. O que supostamente direciona o papel do professor, que irá efetivar o trabalho pedagógico. Pensando na formação do homem para a transformação e sua emancipação, a pedagogia histórico-crítica se apresenta com características inerentes a essa transformação social.

Em relação à política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade [...].(LOMBARDI, 2008, p. 32)

Saviani (2008c) apresenta que o trabalho enquanto ontológico aparece nas sociedades de forma a promover a desigualdade social desde a antiguidade. Apenas nas sociedades primitivas o trabalho era comunitário e igualitário, era o período do comunismo primitivo ou modo de produção primitiva. A concepção de sociedade primitivas era de sobrevivência dos sujeitos da comunidade. Já a concepção de sociedade que surgiu nas sociedades da antiguidade oriental, a partir do surgimento do Estado, da escola e da divisão de trabalho, era de trabalho para alguns muitos que sustentavam alguns poucos, ou seja, era o período da servidão coletiva ou modo de produção asiático.

Nessa linha de pensamento, as relações sociais baseadas no trabalho, evoluíram ao longo dos anos, passando pelos modos de produção do escravismo, do feudalismo até chegar ao

capitalismo comercial e, posterior ao capitalismo industrial e seus subsequentes. A partir do modo de produção capitalista as relações de trabalho foram marcadamente de alienação e reprodução social. Com base nesse cenário, a educação se estabelece.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua riqueza aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente nessa proporção com que produz bens. (MARX, 1964, p. 159)

A alienação para Marx, apontada por Magalhães (2015) é a desvalorização humana, no sentido de que o produto produzido pelo trabalhador pertence a outrem que vive do ócio. As críticas que Marx (1979) fazia em relação ao capitalismo, que na época era industrial, no sentido da miséria e alienação, permanecem até hoje, que o capitalismo é tecnológico. Por isso, é preciso não somente interpretar o mundo, mas transformá-lo. Para tal, é preciso uma práxis revolucionária como defendia Marx (1979). Para Magalhães (2015, p. 48) “O marxismo é uma teoria de Marx que envolve uma concepção de mundo em que se encontra uma crítica ao capitalismo e sua superação através da luta dos trabalhadores, isto é, através de uma prática revolucionária que se convencionou chamar de *práxis*.”

Destarte, é importante considerarmos que o trabalho pedagógico pode ser alicerçado pela práxis e vir a ser uma prática revolucionária, como defende Gadotti (2010). A unidade teoria e prática é necessária no contexto da prática revolucionária.

Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada pra resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas. (PISTRAK, 2011, p. 19)

Para tal, o currículo, como expressão de uma política educacional, deve ser pensado como uma pedagogia social, contra-hegemônica. Defendemos uma educação que vise à formação docente e o trabalho concreto para a crítica, a autonomia, a omnilateralidade e a luta pela emancipação humana e por isso, concordamos com Saviani (2008a) ao apresentar a Tendência Histórico-Crítica, como pedagogia contra-hegemônica, pedagogia social, que valoriza a práxis, unidade teoria e prática, pelo movimento da dialética, contradição e totalidade. A proposta contra-hegemônica primava por discutir a educação em abordagem dialética que vai contra o modismo da Escola Nova, da Educação Tradicional e Tecnicista que

atendia ao mercado produtivo, aproximando-se da concepção da escola do trabalho e da escola unitária de Gramsci.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabe ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialista supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais a organização do processo com vértice na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2013, p. 382)

Saviani (2008c) apresenta que a educação brasileira, que passou da influência jesuítica e elitista, no período da democracia viveu uma aparente mudança na educação, com a Educação Nova, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. Contudo, não significou de fato uma educação crítica e democrática. A partir da década de 1960, surge a tendência tecnicista, que de fato não tinha nada de educação crítica e democrática.

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí a escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade. (SAVIANI, 2008c, p. 17)

Levando em consideração o modo de produção capitalista que o Brasil vivia na década de 1970 e, por consequência, o modelo de educação que se caracterizava enquanto tecnicista e reprodutora para reforçar as desigualdades sociais, Demerval Saviani começou a discutir o que seria a pedagogia histórico-crítica, a qual foi fundamentada e construída com a compreensão da teoria de Marx (2011) do materialismo histórico dialético.

A pedagogia histórico-crítica tem suas raízes desde a década de 1960 quando o professor Dermeval Saviani, em sua atuação docente, passa a questionar a pedagogia vigente, a tecnicista. Mas, de fato a pedagogia histórico-crítica teve suas primeiras discussões em 1979 quando o professor Dermeval Saviani coordenava uma turma de doutorado em Educação, com onze alunos, inclusive Carlos Roberto Jamil Cury, na PUC-SP. Seus alunos lhe sugeriram que ministrasse uma disciplina chamada “Pedagogia Revolucionária”, para discutir uma tendência educacional que viesse a contrapor com a Educação Nova e com a Educação Tecnicista, que fomenta o caos no campo educativo e inviabiliza o trabalho pedagógico.

Na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu o poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 383)

Nos anos 1980 a vertente histórico-crítica ganhou lugar no Brasil, trazendo novos rumos pra a produção pedagógica. As visões dentro dessa vertente eram de produção crítica por meio do materialismo dialético. No Brasil foi Dermeval Saviani, que defendia seus ideais por meio dessa vertente. Para Saviani (2008a, p. 56) “A *pedagogia histórico-crítica* vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.”

Por não sucumbir certos anseios na educação a tendência crítico-reprodutivista que permeava a educação por volta dos anos 1970, foi analisada e repensada para que a necessidades existentes dentro da tendência fossem preenchidas, surgindo à ideia de uma tendência pedagógica contra-hegemônica, ou seja, que atendesse os interesses populares.

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. (SAVIANI, 2008a, p. 61)

A pedagogia histórico-crítica é fruto da necessidade de uma teoria da educação que venha trazer aos educadores uma análise crítica da educação dentro da sociedade vivida. De tal modo, torna-se um importante instrumento de emancipação humana, de modo especial nas classes oprimidas. Na concepção de Saviani (2008a) a tendência histórico-crítica apresenta suas dimensões, que são derivadas de produção do materialismo histórico dialético que é compreender a história por meio do desenvolvimento material.

[...] o que quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional como base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão pedagógica histórico-crítica é o materialismo histórico dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (SAVIANI, 2008a, p. 76)

Ao aprofundar os estudos na pedagogia histórico-crítica, é relevante entender que essa vertente trabalha suas ideias de modo a vivenciar suas propostas por meio das transformações

da sociedade. Parte do pressuposto de que a educação não é reprodutora, mas ajustada aos interesses da maioria, sendo democrática e crítica em seu pensar. Portanto, a pedagogia histórico-crítica é importante no processo de emancipação humana, principalmente nas classes populares. A emancipação humana vem das propostas de Marx que de modo simples se configura em libertar da visão pronta e acabada de mundo e sociedade. A emancipação humana vem trazer ao homem as contradições da sociedade e mostrar que ele é sujeito de seus atos em todos os momentos da sociedade. Com esse escopo, aos poucos se delineiam as concepções de uma pedagogia contra-hegemônica ou a Pedagogia Histórico-Crítica.

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada ‘pedagogia histórico-crítica’ remontam as discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo ‘Escola e Democracia: para além da curvatura da vara’, publicado no número 3 da *Revista Ande*, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e Democracia*. Este livro conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição, redigido em agosto de 2002, pode ser lido como manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico crítica, proposta em 1984. (SAVIANI, 2013, p. 418-419)

Em 1983 com a publicação do texto “Onze teses sobre educação e política” por Saviani é o momento que se desenvolve uma nova proposta pedagógica e o ponta pé para a concepção da tendência histórico-crítica. A partir desse ano o foco foi criar um instrumento de construção de conhecimento por meio da reflexão crítica. Saviani aponta em seus estudos uma teoria denominada por “Curvatura da Vara”.

Essa expressão teve como base mostrar que não basta querer consertar algo. O autor, ao criticar a educação voltada para a escola tradicional, buscou apontar o outro lado. Assim Saviani (2008a, p. 64) explana que “deixava claro, todavia, que isso não queria dizer que a Escola tradicional estava certa. Eu estava apenas aplicando a técnica da curvatura da vara, ou seja, para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto.”. Com a teoria da curvatura da vara, o autor, critica a tendência tradicional e apresenta a tendência histórico-crítica

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua percepção. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2011, p. 80)

O livro *a Escola e Democracia*, lançado em 1983, se torna a certidão de nascimento da tendência histórico-crítica e depois em 1991, Saviani lança o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que detalha a teoria e começa a ser discutida enquanto uma tendência contra-hegemônica.

A tendência histórico-crítica criada por Saviani e abraçada por vários pesquisadores, como uma pedagogia contra-hegemônica que tem como pressuposto a emancipação humana, pois, a busca de conhecimentos junto com as relações sociais que são os principais objetivos levam a tal discussão. Sendo uma pedagogia contra-hegemônica encontra dificuldades para se estabelecer nas instituições, nos currículos e no trabalho concreto. Para seu estabelecimento total deveria passar a ser uma pedagogia hegemônica. Isso não seria possível mediante o sistema econômico vigente. A emancipação humana provocaria um rompimento com o sistema hegemônico capitalista, fomentando um processo de transição.

Para uma educação ser instrumento de transição, é preciso compreender a história e refletir sobre seus princípios, desta forma, concebe consciência da ação e, posteriormente, reflexão da ação, para poder modificar as circunstâncias. Sendo assim a pedagogia histórico-crítica, partindo a prática social, busca a formação do homem omnilateral, como um ser crítico que seja capaz de tomar suas decisões buscando sua emancipação.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. (SAVIANI, 2008a, p. 131)

A pedagogia histórico-crítica não se assemelha as tendências tradicionais e escolanovistas, pois prima pela problematização inerente da prática social, a qual precisa ser considerada e transformada.

[...] não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. (SAVIANI, 2008a, p. 131)

Para entender as articulações da tendência histórico-crítica, é preciso partir das vertentes que fundamentam tal pedagogia. O homem não é um sujeito passivo no meio social, pois de certa forma inconsciente ou consciente é capaz de agir, sentir, vivenciar situações na organização social. Assim, o olhar sobre a história, deve possibilitar os indivíduos a conhecer seu papel na sociedade, bem como seu papel no processo ensino-aprendizagem.

A teoria dialética do conhecimento relaciona-se com a metodologia de ensino-aprendizagem, partindo da síntese ou visão caótica da realidade, passando pela análise ou compreensão das múltiplas determinações, para chegar à síntese ou a totalidade analisada.

O movimento que vai da síntese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constituiu uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008a, p. 74).

A síntese é a realidade concreta, o concreto aparente, a aparência. A síntese é a realidade transformada, o concreto pensado, a essência. A teoria da síntese a síntese é apresentada como movimento do conhecimento cíclico e não linear (GASPARIN, 2007). O entendimento do processo de síntese à síntese para sair da aparência e chegar a essência será utilizada em nossa pesquisa para analisar os projetos de extensão no processo de formação docente, considerando a matriz analítica de fundamentos práticos pelas múltiplas determinações, a totalidade e as contradições, partindo da realidade ou prática social.

Tanto Saviani (2008) como Gasparin (2007) defendem que o ponto de partida do conhecimento é a realidade social mais ampla, da sua vida cotidiana, da sua empiria, do seu concreto. Logo passa a ser analisado de forma sistematizada e buscando perceber as contradições e assim, chegando ao verdadeiro conhecimento, pensado, refletido, teorizado e que visa a transformação da prática social. Assim, a prática social é o começo e fim da tendência ou pedagogia histórico-crítica. Essa tendência prima pela democracia e uma educação de qualidade para a compreensão e transformação da realidade. Por isso, é preciso é sinal de luta por ideais das classes dominadas, sendo um instrumento de luta dessa classe por meio de elevação de seu nível cultural.

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2008a, p. 86)

Essa tendência contempla suas dimensões de forma transformadora dentro da pedagogia, o que se opõe as outras tendências, em que era desvalorizado ou pouco valorizado o saber humano. Assim, a tendência pedagógica histórico-crítica propunha que atendesse aos determinantes sociais da educação.

De fato, o que se pretendia era proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com relações sociais. Mas isso não se poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética. (SAVIANI, 2008a, p. 118)

A concepção e o sentido da tendência histórico-crítico é a formação crítica por meio da mediação da educação com base em conteúdos históricos culturais e científicos. Isso não por parte das classes dominantes, mas pela classe oprimida e apresenta como perspectiva a formação consciente do cidadão para se colocar perante sociedade sem ser dominado por pensamentos formados e impostos, prevalecendo a relação dialética na prática social e a emancipação na formação humana.

Para Saviani e Duarte (2015, p. 2) “O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva.”. Nessa concepção, os autores afirmam que seus esforços são no sentido de possibilitar a construção de uma pedagogia de cunho histórico e crítico, pois acreditam que para superar o modo de produção capitalista é necessária uma pedagogia que se inspire nas concepções marxistas e que vise de fato, a formação humana. Saviani e Duarte (2015, p. 15) apresentam que “Com efeito, a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.”.

Cumprido lembrar que Marx em suas teses de Feuerbach, apresenta que a verdade do conhecimento humano deve ser apresentado na prática e não meramente na teoria, pois a vida social é muito mais prática do que teórica e nisso se insere a questão do trabalho, enquanto atividade vital humana, que transforma a natureza. Esse processo chega na sociedade capitalista com a classe dominante se beneficiando com as classes dominadas, promovendo a alienação do trabalhador ou exteriorização do trabalhador em seu produto. Segundo Saviani e Duarte (2015, p. 24) “As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação.”.

O que os autores supracitados reafirmam é o que Marx almejava – a superação da alienação e a mudança nas relações sociais e de produção, alcançando a individualidade livre e universal. Saviani e Duarte (2015, p. 26 - 27) afirmam que “O produto do trabalho alienado assume a forma de um objeto alheio, estranho, externo e hostil ao trabalhador. [...]. O

trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência.”.

A superação da alienação é um desafio para uma teoria educacional marxista, que deve levar em conta a perspectiva materialista histórica-dialética, pois “[...] o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui.” (DUARTE, 2015, p. 39).

Retomando que a atividade humana de transformar a natureza existe desde que existe a humanidade, lembramos que esse processo era coletivo e com o surgimento da divisão social do trabalho, na antiguidade, esse processo passa a ser escravista e coincide com o surgimento da escola. Mas, foi com a passagem do mundo feudal para o capitalista que esse processo se intensificou, havendo, segundo Duarte (2015, p. 43) “[...] profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber.”. Apesar dessa contradição, o autor apresenta que o processo de humanização ocorre pelo trabalho. A contradição, humanização e alienação, se estabeleceu no trabalho e no trabalho educativo, que para o autor produz a humanidade, sendo uma produção direta e intencional. Essa contradição pode ser superada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

[...] somente uma concepção histórico-dialética que trabalhe com as categorias de totalidade, contradição e historicidade pode superar a identificação positivista entre objetividade e neutralidade e superar também a concepção metafísica de universalidade substituindo-a pela noção de que a universalidade do conhecimento constitui-se em produto histórico da totalidade da práxis social humana. (DUARTE, 2015, p. 53)

O conhecimento em Marx parte do empírico e da observação imediata, com uma visão caótica e sincrética, que levando em consideração a análise de conceitos e determinações simples, pode chegar à síntese de um novo objeto e mais complexo. Esse processo do conhecimento em Marx, já discutido é também referenciado por Gasparin (2007) como passagem da síncrese à síntese. Com esse processo pode-se chegar à totalidade concreta, enquanto uma totalidade pensada, mesmo o conhecimento nunca sendo neutro. Assim, existe a crítica de que deve ser pensada se de fato existe uma teoria ou pedagogia da educação marxista, que já havia sido anunciado no Manifesto do Partido Comunista e, segundo Saviani (2015, p. 74) “A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.”.

Suchodolski lembrado por Saviani e Duarte (2015, p. 76 - 77) apresentou que uma pedagogia de cunho marxista então, pedagogia socialista, deveria apresentar “1. Absoluta originalidade da pedagogia socialista [...]. 2. Caráter ativo do ser humano [...]. 3. Caráter material e social da atividade humana [...]. 4. Formação da consciência e transformação da vida [...]. 5. A prática revolucionária [...]”. Um elemento básico da teoria marxista é o concreto, criando a pedagogia concreta, como superação da pedagogia tradicional, tendo como traços principais o movimento que parte das observações empírica ao real concreto. A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta esses pontos, sendo, portanto, uma pedagogia marxista.

[...] o movimento que vai das observações empíricas (‘o todo figurado na intuição’) ao concreto (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação do abstrato (‘a análise, os conceitos e as determinações mais simples’) constitui um orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). (SAVIANI, 2015, p. 79)

Para Saviani (2015) sua pedagogia considera os alunos como indivíduos concretos enquanto unidade na diversidade, que devido uma totalidade de determinações se encontra em uma situação que não escolheu, mas que precisa sobreviver nelas. Com esse cenário, a pedagogia concreta, socialista, marxista ou histórico-crítica, leva em consideração que o processo ensino e aprendizagem ocorre nas relações entre professor e aluno concreto, com necessidades concretas e em uma realidade concreta.

A pedagogia histórico-crítica, também recebe críticas, porque para alcançar a emancipação humana deveria ocorrer uma transformação na política educacional em que essa tendência passasse a ser hegemônica.

Dai a importância de estruturar a educação em seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível uma ‘educação emancipadora’, mas apenas a realização de ‘atividades educativas emancipadoras’. A nosso ver é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional. (LAZARINI apud DUARTE et all 2015, p. 91)

A crítica ganha força quando Lazarini se apoia em Mészáros, que citado Duarte et all (2015, p. 92) afirma que “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais.”. Mediante o posicionamento de Tonet e Mészáros poderíamos de fato dizer que Saviani apresenta uma teoria da educação que não tem condições de se efetivar. Lazarini levantou outras críticas em relação a teoria de Saviani, inclusive sobre o trabalho material e não material

e a relação com o trabalho do professor e a mais valia ou mais valor. Todas as críticas de Lazarini foram derrubadas por Duarte (2015) que demonstrou ser equívoco teórico de Lazarini em relação à teoria de Saviani e ao método materialismo histórico-dialético. De fato a tendência histórico-crítica se apresenta como a pedagogia que pode viabilizar a emancipação humana por meio do trabalho concreto.

Saviani (2015, p. 80) afirma que a pedagogia histórico-crítica “[...] situa-se além e não aquém das pedagogias tradicionais e moderna, habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa.”. Como Marx defendia a necessidade de uma sociedade em que as relações sociais não fossem de dominação entre os homens e que deveria superar a ordem burguesa. Seria preciso, segundo Saviani (2015, p. 81) um novo processo pedagógico de “[...] ordem ontológica, epistemológica e metodológica [...] um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.”.

Gramsci foi outro teórico que inspirou Saviani em seu método aplicado a questão escolar. Saviani (2015) se valeu do termo *Catarse* de Gramsci para explicar em sua teoria o momento mais forte do processo de ensino e aprendizagem. O autor ainda reafirma que a pedagogia histórico-crítica foi inspirada e elaborada com os princípios básicos do materialismo histórico e continua em processo de construção coletiva.

Na concepção de Saviani (2008a) a pedagogia Histórico-Crítica volta-se para a formação social e transformação do pensamento, se apoiando na crítica alicerçada na historicidade, visando a emancipação. A pedagogia histórico-crítica traz uma concepção de que o homem deve conhecer a prática social e a prática educativa. De acordo com Saviani (2008a, p. 7) “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.”.

Destarte, para compreender como a pedagogia histórico-crítica se apresenta no processo educacional, podemos partir da análise do currículo formativo. Pois, o currículo é a expressão da concepção e do sentido do processo formativo, que será construído considerando as múltiplas determinações. Malanchen (2016, p. 202) defende a organização curricular à luz da pedagogia histórico-crítica, sem desmerecer a importância das disciplinas e sem idealizar o currículo interdisciplinar, transdisciplinar e das competências, apresentando que “o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, o que se dá em um movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo.”.

Para a autora a organização curricular deve estar em uma constante busca por sínteses, sem preconizar a superação da fragmentação disciplinar, pois seria um idealismo essa superação sem análise do processo histórico, socialmente construído, evidenciando a elaboração de um currículo que questione as verdades dos grupos opressores. Retomando a teoria da curvatura da vara de Saviani (2003), é preciso um currículo que não seja meramente tradicional e disciplinar e nem mesmo interdisciplinar e transdisciplinar, sendo importante pensar em um currículo histórico e dialético que supere as relações de opressão no trabalho.

Para o autor as disciplinas tem sua importância pela especificidade que expressa, a interdisciplinaridade tem sua importância pelas relações entre as áreas de conhecimento que estabelece, mas de forma ahistórica e acrítica não contribuem para a transformação das relações. O desafio se estabelece no sentido de organização curricular que objetive uma concepção de ser humano que prime por transformar a realidade concreta, em defesa dos interesses da classe trabalhadora. O pedagogo é um profissional da classe trabalhadora.

Pensando na pedagogia contra-hegemônica, o currículo que forma o pedagogo deveria direcionar o trabalho pedagógico para a formação de um ser omnilateral, que apoiado no materialismo histórico-dialético, apresentaria um projeto de sociedade e de educação que poderia indicar a superação das relações de opressão e quiçá do capitalismo, já que este sistema endossa a divisão do trabalho e das classes sociais, promovendo a luta de classe dos trabalhadores. Por isso, Malanchen (2016, p. 213) concebe o “currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas.”.

O currículo pautado na concepção e sentido da pedagogia histórico-crítica, deve ser elaborado de forma coletiva e deve carregar em si a distinção entre a prática utilitária e pragmática da prática transformadora e revolucionária, em que não anula a alienação mas, propõe a superação no processo histórico.

É oportuno destacar que, em um currículo pautado na pedagogia histórico-crítica, o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (MALANCHEN, 2016, p. 215).

A discussão sobre currículo é vasta. Alguns autores se destacam pela concepção de crítica ao currículo tradicional e tecnicista, conforme discutido por Machado (2013): Apple que discute o currículo na vertente de sua construção baseada pelos interesses da classe dominante pelo viés político, Sacristán defende que o currículo é reflexo da cultura, Pacheco discute o currículo como uma construção de práticas coletivas, culturais e sociais, Young concebe o

currículo como reflexo das relações de poder, Giroux apresenta que o currículo deve ser emancipador e libertador mas considera as questões políticas. Freire apesar de não ser um teórico do currículo apresentou uma crítica no tocante à educação bancária, no sentido de um ensino com metodologias que o professor transferia o que sabia para o aluno que nada sabia e defendia um currículo dialógico, para a formação da consciência crítica e libertação dos oprimidos.

Destarte, os autores que tratam da crítica ao currículo que apresentamos não abordam a superação do capitalismo no sentido das relações de produção. O currículo na perspectiva do materialismo histórico-dialético, segundo Malanchen (2016, p. 212) não deve ser compreendido como algo “didatizante”, como mera sequência de passos para se ensinar conteúdos escolares. Trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, portanto, um projeto de sociedade e de educação na perspectiva de superação da sociedade capitalista.”. Nesse limbo, concebemos o currículo como um documento norteador de ações, carregado de intencionalidades que são reflexos da economia, da política, da cultura, da ideologia, dentre outras, mas que devem conduzir a uma reflexão histórico-dialética que possibilite a superação das relações opressoras de trabalho, concordando com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como uma teoria de currículo marxista, contrapondo com o currículo tradicional e tecnicista.

A pedagogia ou a tendência histórico-crítica se configura no currículo ou no trabalho pedagógico em cinco fases metodológicas, tendo a prática social como início e fim do processo, tais sejam: prática social inicial (conhecimentos prévios), problematização (questões norteadoras), instrumentalização (metodologias), catarse (domínio teórico escrito ou oral) e prática social final (aplicar na vida). A luta pela efetivação dessa tendência na formação docente e no trabalho concreto será imensa, já que a mesma não segue os princípios das políticas educacionais capitalistas que são hegemônicas.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. (SAVIANI, 2008a, p. 131)

Pensando que a prática social é o princípio e o fim do trabalho pedagógico a extensão universitária se faz na/pela prática social. Destarte, a extensão universitária partindo da prática social, pode vir a ser a promotora de formação docente pelo viés da práxis crítico-emancipadora. As atividades de extensão, assim como as atividades de ensino, podem ser

realizadas considerando as cinco fases da tendência histórico-crítico, uma pedagogia contra-hegemônica.

É importante ter em mente que não basta seguir as cinco fases da tendência de forma linear e mecânica. Seguir a tendência histórico-crítica não é simples e não basta o planejamento com conversa inicial, perguntas problematizadora, explicitação do conteúdo, discussão e avaliação. É preciso conhecer e viver a pedagogia contra-hegomônica na vida e no trabalho concreto. A prática pedagógica existente na teoria aborda que deve haver uma interação entre conteúdo-realidade concreta, com o objetivo de transformar a sociedade, alicerçado na forma histórica e dialética. Saviani (2003) salienta que os conteúdos precisam ser significativos para que a aprendizagem ocorra e possibilite a revolução, caso contrário será uma farsa, bem como é importante organizar os métodos, o espaço e o tempo para o trabalho com os conteúdos. Para o autor, conteúdo e forma são importantes, desde que precedidos da contextualização, da história, da dialética, da contradição, das múltiplas determinações e da profundidade política. Entende-se que não somente o conteúdo e a forma são importantes, a relação professor e aluno com o conhecimento e a produção histórico social são primordiais nesse processo.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2008a, p. 80)

A Universidade pública, em especial, tem a obrigação de possibilitar a formação pela e para a emancipação.

A educação destina-se à promoção do homem. A universidade, como instituição educativa, também deverá estar voltada para essa promoção. Portanto, cabe-lhe, para cumprir adequadamente suas funções, aprofundar-se na compreensão da realidade humana. O homem é um ser situado. Possui, no entanto, a capacidade de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar (liberdade). (SAVIANI, 2000, p. 76)

A emancipação enquanto uma finalidade da universidade pública deve (re) pensar o homem enquanto um ser situado e complexo, com capacidades de aceitação ou transformação de sua realidade. E quanto mais o homem conhecer sua realidade melhor poderá agir sobre a mesma. A educação deve possibilitar esse conhecimento, para que o homem seja capaz de intervir na realidade concreta no sentido de busca por sua liberdade.

Se educação é promoção do homem; se o homem realiza as suas potencialidades *na e a partir* da situação; se a sua capacidade de intervir na situação depende do grau de consciência que possui em relação a situação, a universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente for capaz de formar profissionais: a) com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar; b) com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente; c) com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (SAVIANI, 2000, p. 77)

É preciso pensar que ainda existem universidades que seu trabalho pedagógico não é voltado para a promoção do homem. É voltado apenas para a certificação de mão de obra que atenda o mercado de trabalho. Esse processo é a marca do neoliberalismo e cada vez mais reifica o homem. Sobre isso Saviani (2003, p. 101) assevera que “Na forma ‘reificada’ da relação entre universidade e educação, a universidade manter-se-á alheia à educação popular, permanecerá pretensiosamente indiferente à ‘educação difusa’[...]” Saviani (2008a, p. 113) ainda aponta que “Por fim, na concepção dialética ou histórico-crítica, inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural a sociedade.”. Esse projeto de vir-a-ser ou devir do homem emancipado, pode ser viabilizado pela tendência histórico-crítica.

Mészáros (2008, p. 42) diz que “as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital.”. Para mudar essa questão Saviani (2008a, p. 93) assevera que o trabalho concreto deve seguir a tendência histórico-crítica, que visa “[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação [...]”. Enquanto que a universidade pública precisa (re) pensar seu papel formador para romper com a conservação social pela reificação e buscar a emancipação dos sujeitos. O trabalho concreto para a emancipação pode ocorrer pela perspectiva da tendência histórico-crítico.

O par dialético formação docente e trabalho concreto pode tanto alienar quanto emancipar. Isso dependerá de como o movimento dialético e contraditório, com base em múltiplas determinações, irá se constituir, pois existe influência das políticas educacionais e das condições materiais de trabalho, tanto no processo de ensino, quanto de pesquisa e de extensão, cujo é o nosso objeto de estudo.

A concepção da tendência histórico-crítica, enquanto pedagogia contra-hegemônica, têm resistido ao tempo e espaço, com grupos de pesquisadores que compreendem a necessidade de existência de uma pedagogia que supere a pedagogia da Escola Nova e do Tecnicismo, defendendo o sentido dessa tendência que é emancipação humana. A educação enquanto

mediadora das transformações sociais, deve se comprometer com o trabalho concreto que possibilite a consciência dos sujeitos para sua humanização e emancipação, no processo de formação da omnilateralidade.

Para Saviani (2008a) o trabalho concreto para a emancipação, pode se pautar na pedagogia contra-hegemonia, da tendência histórico-crítica. Apesar que Saviani (2008a) pensou a tendência histórico-crítica para a Educação Básica, ao compreender suas vertentes, é possível trazê-la para o Ensino Superior, bem como para as atividades de extensão universitária. Partimos do pressuposto que as ações extensionistas são efetivadas em variados espaços formativos na/com a prática social, que apresentam contradições e que podem viabilizar aprendizagens acadêmicas por ser laboratório vivo, oferecendo condições de compreensão do movimento dialético da sociedade que sofre influências econômicas, políticas, religiosas, dentre outras.

O professor, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, tem seu trabalho pedagógico colocado em destaque. Nessa concepção, o posicionamento de Saviani (2008a), com a tendência da Pedagogia Histórico-Crítica, ganha espaço nas instituições e tem tarefas definidas.

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2008a, p. 7)

Para que isso possa ocorrer é preciso que o educador mude sua concepção de educação e práxis, rompendo com a pedagogia burguesa e visando a pedagogia revolucionária, contra-hegemonica, que possa vir a transformar a realidade concreta, com a formação omnilateral e emancipadora.

Nesse sentido, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo. (LOMBARDI, 2008, p. 33)

Essa práxis transformadora da vida, do homem e do mundo deve estar delineada nos currículos das instituições de ensino. Na concepção da tendência histórico-crítica, esse currículo se faz de forma interativa, em que professor e aluno são ativos no processo, devido às discussões, os debates, os diálogos e produções em conjunto, entre outras metodologias. Mas,

Pistrak (2011, p. 18) chama atenção para a questão de que “a maioria dos professores não tem consciência clara do fato de que a pedagogia marxista é e deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social.”. A tendência histórico-crítica é uma pedagogia marxista, portanto uma pedagogia social. Ainda o autor, defende que o professor para garantir a transformação da escola precisa transformar seu trabalho pedagógico, sendo capaz de buscar um bom método com teoria sólida de pedagogia social, mesmo com os problemas reais do trabalho pedagógico. Isso deve estar presente nos currículos e em se tratando de universidade, ocorrer tanto nas atividades do ensino quanto de pesquisa e extensão. Convém salientar que a tendência histórico-crítica não é a única maneira de formar para a emancipação, mas é a que defendemos.

Como a nossa defesa é por uma transformação da sociedade para a emancipação, defendemos que o currículo da pedagogia histórico-dialética e as cinco fases da tendência se apoiem na práxis crítico-emancipadora. Destarte, é preciso mergulhar na compreensão e construção epistemológica da práxis crítico-emancipadora.

3.3 A PRÁXIS CRÍTICO-EMANCIPADORA: construção epistemológica

Pensar o trabalho pedagógico, como um movimento dialético para a omnilateralidade e emancipação, perpassa por um currículo e atividades docentes, na concepção da epistemologia da práxis. Acreditamos que a epistemologia da práxis pode acontecer como superação da epistemologia da técnica e da prática por meio das atividades de extensão universitária. A práxis crítico-emancipadora é defendida por Curado Silva (2017a), pois a autora defende que é importante pensar em resistências e estratégias de enfrentamento das ações nas políticas educacionais para a formação docente, articuladas no conjunto de propostas sobre formação de professores e seguindo alguns princípios elaborados para a práxis crítico-emancipadora, configurando a epistemologia da práxis na formação docente, que pode vir a ser a base para a formação da omnilateralidade e a superação das dicotomias de uma formação unilateral. Nesse limbo, a discussão desse texto prima por sintetizar a epistemologia da prática e apresentar a epistemologia da práxis como um vir a ser de possibilidade de formação omnilateral e emancipadora, embasado em Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2008, 2015, 2017a,b).

Enquanto que a epistemologia da prática tem raízes na filosofia pragmática, que segundo Contreras (2012) apresenta a possibilidade de formação de um profissional técnico e posterior de um profissional reflexivo, propondo a formação de um profissional crítico em relação às demandas sociais necessários para o trabalhador competente de acordo com as necessidades do mercado. No Brasil, a grande disseminação da chamada epistemologia da

prática e do professor reflexivo e pesquisador, durante a década de 1990, segundo Duarte (2003) deve-se a forte influência do neoliberalismo.

Na epistemologia da prática predomina a racionalidade da verdade utilitária primando por solução instrumental, com operação de técnicas e procedimentos, articulando a teoria da prática, com aplicação de procedimentos e meios técnicos à margem de contextos humanos e sociais, o que pode reduzir o conhecimento prático a um conhecimento técnico, com fins fixos e bem definidos. Na epistemologia da prática caracteriza o domínio técnico, por procedimentos adequados, com meios mais eficientes e melhores técnicas de ensino, com uma concepção produtivista do ensino, em que o ensino e o currículo são produtos pré-determinados, o conhecimento é rígido, o ensino é um exercício técnico, anulando a criatividade, intuição e improvisação docente, predominando os estereótipos, as visões prefixadas e dominantes, como padrões de ensino. O docente técnico assume a função de aplicar métodos, de forma despolitizada.

O profissional da epistemologia da prática em uma vertente dos saberes docentes, tem apoio em Tardif (2000). Tardif (2000, p. 10) defende que “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa.”. Para o autor o processo de formação de professores nas universidades está centrado no saber acadêmico, teórico e científico, o que não representa a realidade do cotidiano profissional, defendendo prioridade de se olhar a prática e não a teoria, reforçando o distanciamento entre teoria e prática, supervalorizando a prática.

Tardif (2000) apresenta que os saberes docentes se expressam enquanto saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Assim, para a autora os saberes disciplinares referem a saberes que as disciplinas formativas oportunizam, os saberes curriculares são os saberes que o currículo escolar possibilita, os saberes profissionais seriam os saberes do processo de formação com base na instituição e por fim os saberes experienciais são os saberes do trabalho concreto.

Na visão de Tardif (2000) os saberes experienciais deveriam ter espaço de destaque nos cursos de formação. Isso demandaria uma reformulação de currículos, o que valorizaria a epistemologia da prática. Para o autor os saberes docentes se relacionam com o trabalho, sendo plural e temporal, com base na experiência profissional.

Duarte (2003) critica a defesa de Tardif (2000) por julgar que o referido autor propõe uma desvalorização do saber acadêmico, teórico e científico.

Concordo que devemos fazer constantemente a crítica aos fundamentos de nosso próprio trabalho como professores universitários. Concordo também que não estamos imunes a contradições entre o que professamos e o que fazemos. Mas meu questionamento dirige-se a outro ponto: o argumento de Tardif visa justamente a solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa a mostrar que esse tipo de conhecimento ‘não vale nada do ponto de vista da ação profissional’. (DUARTE, 2003, p. 606)

Os saberes experienciais muito divulgados entre a categoria docente não pode ser visto como o núcleo vital do saber docente, pois assim estariam valorizando a formação em trabalho em detrimento da formação inicial. É preciso que se pense em uma formação de saberes práticos tanto na formação inicial quanto na continuada, de forma que entendam que o processo é contínuo e que a experiência é apenas uma forma de saber que precisa ser prático.

O profissional da epistemologia da prática em uma vertente da reflexão tem sua base em Shōw (1997), Stenhouse (1975), Elliot (1990), dentre outros. Defendem que é preciso resgatar a base reflexiva para entender a problemática da prática, pelo conhecimento na ação pela reflexão-na-ação, para que pensemos enquanto fazemos, em que com a prática estável e repetitiva o conhecimento prático fica tácito e espontâneo. Os processos imediatos de reflexão na ação, quando o professor é pesquisador de sua prática, pretende transformar a situação pela reflexão, tendo a prática como diálogo reflexivo, pois o ensino apresenta singularidades que não são prefixadas, sendo importante examinar com senso crítico e sistematicamente sua prática.

A epistemologia da prática que Stenhouse (1975), Elliot (1990), propõe é a discussão do professor-pesquisador, mas que pode virar uma mera narração descritiva das experiências e conservar a estrutura da realidade.

A forma de pesquisa proposta pelos autores pode acabar por contribuir para um círculo vicioso que recorre quase sempre à pura narrativa da experiência e da realidade, sem revelar suas mediações e contradições. Além disso, o pragmatismo que orienta a pesquisa-ação (nos moldes delineados por Stenhouse) permite que ela seja “raptada” a serviço de organismos internacionais, que se apropriam do discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre a formação e atuação docentes, utilizando-a até nas reformas educacionais, com um tom reformador, mas conservando a atual estrutura da realidade. (CURADO SILVA, 2008, p. 102)

A proposta de Shōn (1997) discute o professor reflexivo dentro da epistemologia da prática.

A proposta de Schön se mostra ainda mais limitada para a produção de conhecimentos do professor, pois enfatiza a questão da reflexão presa à ação profissional entendida simplesmente como a competência do saber fazer cotidiano, enquanto os professores lidam com dinâmicas muito mais amplas e difíceis de serem pensadas e resolvidas individualmente – as sociais. No nosso entendimento, o autor não trabalha com a

perspectiva da pesquisa, mas, sim, propõe um processo de auto-reflexão sobre o fazer do profissional. (CURADO SILVA, 2008, p. 113)

Duarte (2003) apresenta que Shön (1997) desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico ou conhecimento escolar e supervaloriza o conhecimento tácito pela reflexão na ação. Para Shön (1997) o conhecimento escolar ou saber escolar é estabelecido, exato e certo, que precisa ser superado pela reflexão a partir da experiência no trabalho pedagógico, no cotidiano e conhecimento tácito.

Existe, primeiro que tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. (SCHÖN, 1997, p. 81-82)

Para Duarte (2003) o professor precisa ser compreendido como o agente da transmissão do saber escolar e não meramente como alguém que reflete sobre sua prática, sem o arcabouço teórico, reforçando o pragmatismo. Nessa linha de pensamento de Shön (1997) a formação docente poderia se dar em outros espaços que não a universidade, pois o que prevaleceria seria o conhecimento tácito e experienciado e não o conhecimento escolar e acadêmico.

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 620).

A proposta de Zeichner (1998) propõe uma discussão reconstrutiva em que o ensino e a aprendizagem se expressam como propiciadores de igualdade e humanidade.

Entretanto ressaltamos e não nos esqueçamos que a base de constituição da sociedade e da consciência humana está sob relações de produção capitalista, o que implica a premissa não da diferença, pois realmente somos diferentes, mas da exploração humana e da distribuição desigual dos bens produzidos. Assim, a perspectiva da reconstrução social mantém as atuais relações de produção e, portanto, resvala na idéia de tolerância, adaptação e assimilação. Embora não neguemos a necessidade de pensar políticas de equidade. Não basta pensar apenas no diálogo, mas também, e urgentemente, na práxis revolucionária. (CURADO SILVA, 2008, p. 121)

Com essa tessitura discordamos da epistemologia da prática ao passo que pensamos ser necessário um movimento coletivo para além de uma análise da prática, uma análise da práxis. Para Carr e Kemmis (1988) a crítica deve ser o ponto de partida da reflexão. Mas, só a reflexão

e crítica não resolvem. Não é no presentismo (agora), no conservadorismo (minha sala) e no individualismo (sozinho) que se resolve essas questões. A escola é produto da histórica e de relações de poder, bem como cheio de problemas de condições de trabalho pedagógico. Apenas transferem a culpa aos professores que se preocupam com sua sala de aula no imediato. Sendo preciso um pensamento crítico amplo, como intelectual crítico, segundo ideias gramscianas, para transformação da prática social, como intelectual transformador, que luta por forma de autoridade emancipadora, no coletivo. É preciso uma crítica sócio-histórica dos professores e da escola, em vista de um interesse libertador e transformação das condições, como defende Habermas, pois não se evita os riscos político-partidários. As pedagogias críticas não podem prometer emancipação, mas abrem caminhos.

Curado Silva (2002, p. 13) apresenta que uma fragilidade da epistemologia da prática está na “negação aparentemente simplista do papel da teoria, pois há um relevo da prática em detrimento da teoria.”, visto ser preciso compreender que o conhecimento não acontece de forma fragmentada, sendo em um momento a formação teórica e em outro a formação prática. A formação se faz no processo teórico-prático, desde o momento em que ocorre a entrada na universidade e o currículo da instituição deve pensar nesse processo de forma sistêmica e não fragmentada, pensando na formação omnilateral.

A discussão de Carr e Kemmis (1988) propõe uma pesquisa-ação emancipatória e que pode ser considerada uma proposta interessante para o movimento da emancipação mas, questiona as limitações das condições materiais de trabalho docente e que não basta a consciência dessas limitações e nem mesmo uma mudança individual na prática.

O suposto de que a reflexão e a investigação sobre a prática levariam à melhoria no ensino e, por esse mesmo caminho, o professor tomaria consciência das suas condições de trabalho, das relações de poder presentes na escola, do controle do Estado sobre seu trabalho, ou seja, de sua condição histórica, e, então, optaria por fazer de sua intervenção um móvel de mudança, coloca o projeto de mudança numa perspectiva idealista, subjetivista e individual. [...] A resposta criativa exige repensar as condições de trabalho do professor, tomando essa categoria como central. Sem essa condição, pode-se cair num reformismo que irá sobrecarregar ainda mais o professor, que tem de assumir a transformação da escola, lidando no micro com questões sociais amplas e complexas. (CURADO SILVA, 2008, p. 130)

Assim, questionamos: a técnica é suficiente? A reflexão é suficiente? A crítica é suficiente? É preciso revolução. É preciso o sujeito revolucionário. É preciso o profissional da práxis. A epistemologia da práxis se apresenta na contradição por primar por uma revolução e transformação no coletivo.

A epistemologia da prática apresenta, segundo Curado Silva (2008) elementos que precisam ser (re)pensados se objetivamos a transformação no coletivo para uma emancipação

da sociedade. Curado Silva (2017b) discute que para a epistemologia da práxis a atividade do professor é a ação de ensinar e que não pode estar esvaziada do conhecimento. Por isso, o domínio teórico é imprescindível para sua prática, na concepção de práxis. Formação que tem o conhecimento no reconhecimento da teoria e da prática é o sentido da práxis. Para isso é preciso valorizar o trabalho docente. Não é um notório saber. É preciso formação, bem como condições de trabalho concreto. Curado Silva (2017a, p. 5) defende que a práxis é a atividade de conhecer e agir humana de forma a transformar a realidade, sendo dessa forma “a prática eivada e nutrida de teoria”.

Nesse limbo a teoria não está esvaziada de prática e nem tão pouco a prática é mero ativismo ou praticismo, mas carregada de teoria e intencionalidade principalmente, visando a emancipação humana, a partir de projetos políticos que envolvam a sociedade, mediante os anseios desta sociedade, como nos lembra Gramsci citado por Curado Silva (2017a, p. 7) ao afirmar que “O coletivo é a força potencial para as possíveis e históricas transformações.”.

A discussão sobre a epistemologia da práxis na formação docente, no Brasil, é uma caminhada que está em construção. Para Curado Silva (2008, p. 45) “[...] a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediaticidade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade.”. Nessa trilha Curado Silva (2017b) elege 5 categorias, 8 eixos estruturantes e 4 eixos de sustentabilidade para a materialização para discutir a referida epistemologia, conforme Quadro n. 20.

Quadro n. 20 – Epistemologia da práxis

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	
Categorias	<ol style="list-style-type: none"> 1- Unidade teoria e prática 2- Relação forma e conteúdo 3- Práxis criativa e revolucionária 4- Trabalho como princípio educativo 5- Sentido político da educação
Eixos estruturantes	<ol style="list-style-type: none"> 1- Pesquisa como elemento formativo 2- Formação para a emancipação e autonomia 3- Formação continuada 4- Articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação 5- Trabalho docente global/consciência de classe 6- Especificidade da docência é o ensinar 7- Base Comum Nacional 8- Práxis curricular da integração
Eixos de sustentabilidade para a materialização	<ol style="list-style-type: none"> 1 – subsistemas nacional de formação de professores 2- instituição universitária de tempo integral 3- Estado responsável pela formação 4- relação universidade e escola

Fonte: Kochhann (2017) em Curado Silva (2017b).

No que tange as categorias que Curado Silva (2017b) é importante compreender que a unidade teoria e prática se apresenta enquanto um movimento dialético e contraditório que permite a compreensão da realidade para sua transformação. Quanto a relação forma e conteúdo é inerente considerar que dependendo da forma e dos conteúdos que estruturam a escola e as disciplinas, por si só não transformam a realidade concreto e isso está posto no currículo escrito e praticado, o que pode indicar a necessidade de um novo projeto educacional. A práxis rompe com a prática e a técnica e prima por ser uma práxis criativa e revolucionária, negando à práxis reiterada ou prática pragmática. Compreendendo o trabalho como princípio educativo, dizemos que o docente tem um lugar e objetivo certo para seu trabalho, portanto é ontológico e teleológico. Enquanto categoria da epistemologia da práxis também se apresenta o sentido político da educação, o qual deve estar presente no projeto político pedagógico, apresentando neste a educação que se espera realizar.

Para Curado Silva (2017b) os eixos que estruturam a epistemologia da práxis partem da consideração da pesquisa como elemento formativo, em que não é ação-reflexão-ação de seu trabalho, mas é no coletivo e que precisa ser pensada na educação básica inclusive. Que a educação deve primar pela formação para a emancipação e autonomia, em que a emancipação humana é muito ampla, mas a educação pode trazer para o sujeito a perspectiva do conhecimento pode ser uma alternativa para a emancipação. Assim também a deve primar pela formação continuada, a qual precisa pensar junto ao coletivo e ser em forma de pesquisa e não curso. Tampouco deve ocorrer a articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação, considerando a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, que se apresentam como vários espaços de formação, partindo da prática social. O trabalho docente global e consciência de classe também constituiu o quadro estruturante da práxis visando o trabalho conjunto dentro da escola em torno do projeto favorecendo a consciência de classe mediata e que a especificidade da docência é o ato de ensinar, considerando que o professor é um profissional da educação ou trabalhador da classe de professores, que sua atividade laboral é o ensinar. Outro elemento estruturante da práxis é a Base Comum Nacional em que a educação precisa apresentar elementos do tipo da escola única para professores, com professores alinhados a um projeto como Gramsci discute. E, por fim, a práxis curricular com característica de integração, no qual os conhecimentos nascem disciplinar e precisam de integração para compreender a totalidade, pela teoria dos complexos no currículo.

Para a autora, ainda, a epistemologia da práxis se organiza por eixos de sustentabilidade para a materialização, considerando os subsistemas nacional de formação de professores, pois cada um tem pensa a partir do sistema e de sua complexidade, em que a instituição universitária

deve ser de tempo integral, possibilitando bolsa para estudar e produzir conhecimentos, tendo o Estado como responsável pela formação, visto que os professores precisam ser formados em universidades públicas com bolsas para se dedicar e aprofundar seus estudos no processo formativo, que implicará em sua atuação e por fim, é de extrema necessidade a relação universidade e escola, de forma que amplie a relação entre a sociedade e a universidade.

Questionou-se a Curado Silva em uma palestra²⁷ como a autora percebia a práxis crítico-emancipadora nas atividades de pesquisa, ensino e extensão e como uma formação enquanto práxis crítico-emancipadora pode ocorrer pela indissociabilidade de forma que possibilite elementos para a emancipação. Em síntese, a autora respondeu que não se forma um professor crítico-emancipador somente pelo ensino e até mesmo somente pela pesquisa, é preciso de fato a extensão nesse processo. A extensão não somente em sala de aula, mas em outros espaços de aprendizagem, de luta e de emancipação, como eventos, sindicatos, movimentos sociais e outros espaços e com atividades que una a teoria e a prática.

Por isso retomamos a questão de que o sentido da função docente deve ser considerada, bem como a concepção das ações extensionistas, as quais podem favorecer uma formação para a reprodução ou para a emancipação.

A concepção da práxis em um sentido verdadeiramente transformador se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia. (CURADO SILVA, 2015, p. 7)

Nesse viés é preciso compreender também que nem toda atividade docente possa ser entendida como práxis. Não se pode afirmar que toda atividade prática seja uma práxis, mas toda práxis é uma prática.

Contendo as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – atividade prática, numa indissociação entre teoria e prática, fundamental para a atividade humana qualificada como práxis. Que consiste numa atitude teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade, sendo que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. (SANCHES VASQUEZ apud CURADO SILVA, 2015, p. 9)

Para Gramsci a consciência da práxis é um devir histórico, ou seja, um vir a ser no trabalho pedagógico.

²⁷ V Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, com o tema “Formação de Professores: para onde olhar?”, ocorrido no dia 01 de junho de 2017, na Universidade de Brasília.

A elevação da consciência da práxis, portanto a construção da unidade teoria e prática, é um devir histórico, como afirma Gramsci. Conseqüentemente, o desenvolvimento de uma práxis exige processos contínuos de formação de professores, onde coletivamente os professores possam ter espaço de troca e estudos para compreender sua ação numa perspectiva de totalidade da organização do trabalho pedagógico articulado a organização do trabalho social historicamente constituído. (CURADO SILVA e CRUZ, 2015, p. 191)

Para Gramsci (1995, 2000, 2010) e Marx (1979, 1987) o homem deve ser crítico e emancipado e não alienado. Para que se processe a emancipação humana é necessária uma práxis emancipadora.

Dessa forma, a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediaticidade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico. Se sobre o real deve-se elaborar uma teoria, resultado de pesquisas, que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado. (CURADO SILVA, 2008, p. 45)

Para Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2008) a práxis é a atividade social transformadora, sendo um processo histórico e permanentemente construído.

A busca da unidade entre teoria e prática exige, portanto, reflexão, o que, em virtude do processo de alienação, pode se configurar apenas em um procedimento superficial, que se traduz em pragmatismo referido ao imediato. Essa relação não pode ser vista de maneira simplista, pois não é mecânica, nem direta. Há uma ressignificação que a burguesia tenta dar aos termos, em especial ao termo “prática” e à expressão “unidade teoria e prática”, termo e expressão que não possuem, inequivocamente, o mesmo significado quando inseridos em um discurso que visa à emancipação humana. (CURADO SILVA, 2008, p. 76)

A relação entre teoria e prática não pode ser vista como simplista ou mecânica. Primeiro, é preciso pensar que se chamarmos de relação pressupõe uma separação e que em determinado momento se coloca frente a frente ou lado a lado, mas de forma separada. Segundo, se tratarmos de relação entre teoria e prática, podemos interpretar que são opostos. Terceiro, se colocarmos como distintos ou opostos, podemos dizer que a teoria é cognição e prática é ação.

É preciso a compreensão de que as ações docentes devem ser pensadas para a emancipação e isso será de forma mediata, por meio de um processo de mudança de hábitos, de pensamentos e de ações, que pode estar presente na organização curricular. Sendo assim, é

preciso deixar uma reflexão profícua sobre nossa formação e trabalho, visando uma práxis emancipadora, que para Curado Silva (2008, p. 45) “Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico.”.

Destarte, o processo de alienação na formação docente e no trabalho concreto pode ser um grande dificultador para a unidade teoria e prática.

A busca da unidade entre teoria e prática exige, portanto, reflexão, o que, em virtude do processo de alienação, pode se configurar apenas em um procedimento superficial, que se traduz em pragmatismo referido ao imediato. Essa relação não pode ser vista de maneira simplista, pois não é mecânica, nem direta. Há uma ressignificação que a burguesia tenta dar aos termos, em especial ao termo “prática” e à expressão “unidade teoria e prática”, termo e expressão que não possuem, inequivocamente, o mesmo significado quando inseridos em um discurso que visa à emancipação humana. (CURADO SILVA, 2008, p. 76)

Almejando a emancipação humana, Curado Silva (2008, p. 112), defende que “Numa visão crítica de educação, também se deseja constituir profissionais [...] para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem.”. Para tal, a formação docente tem um papel fundamental. A concepção crítica pode favorecer ainda mais o processo da formação do estudante no sentido de criar condições coletivas para a transformação social, gerando possibilidade de emancipação para ambos.

Compreende-se a práxis como atividade de conhecer/agir humana transformadora, pois é a prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. (CURADO SILVA, 2017a, p. 5)

Pensando na possibilidade de transformação da realidade, é que defendemos a educação alicerçada sobre as bases da *práxis* transformadora, ou seja, deve modificar a relação de sujeito-objeto, romper com o tradicionalismo, com uma educação que concede o conhecimento do materialismo histórico. Acreditamos que somente com uma revolução na formação docente, partindo da síntese à síntese, podemos alcançar o trabalho pedagógico ou concreto que valoriza o ser humano e não o mercado de trabalho. Essa discussão é agregada aos cursos de licenciatura, pois visa a autonomia e a emancipação humana.

A formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas. (CURADO SILVA, 2017a, p. 8)

O que precisamos compreender é que teoria e a prática são unas, unívocas, indissociadas ou uma unidade. A cognição para se efetivar necessita da ação. A ação por mais simples que seja precisa da cognição. O que vai julgar essa unidade é a intensidade da unidade. Assim, se analisarmos um objeto somente pela prática, estaremos anulando elementos de mediação importante que perpassam pela teoria e vice-versa. A teoria teoriza a prática antes dela vir a ser prática. A teoria projeta uma prática não existente que logo se torna prática real e efetiva. Nesse sentido a prática é o fim da teoria. Sanches Vasquez (2011, p. 245) apresenta que para Gramsci a teoria depende da prática pois, “[...] a prática é fundamento da teoria”. Nesse limbo uma não existe sem a outra e não se relacionam em determinados momentos, mas com uma mútua dependência e portanto, é unidade.

Destarte, Sanches Vasquez (2011, p. 264) discute que “Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, isto é, de um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático [...]” mas que não se separam na materialidade. A discussão de práxis precisa ser compreendida pela concepção de Gramsci, como práxis criadora, reflexiva e revolucionária e não meramente reiterativa, imitativa e espontânea. Não necessariamente nesta contraposição, pois as mediações podem aproximar ou afastar essa contraposição.

A compreensão da práxis, enquanto atividade social transformadora ou atividade objetiva de transformação ou atividade com unidade teoria e prática, perpassa por ações objetivas de criação, em que o processo se inicia no pensar do fazer, para quem fazer, como fazer e se efetiva nesse pensar, considerando a totalidade e a contradição do processo.

A cada tempo e espaço o pensar e o fazer na unidade ocorrem devido às necessidades emergentes e as novas situações apresentadas. Nessa tessitura se apresenta os níveis da práxis: criadora e reiterativa e imitativa. A práxis criadora parte do princípio, segundo Sanches Vasquez (2011, p. 271) da “unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; imprevisibilidade do processo e do resultado; unidade e irrepitibilidade do produto.”, que uma vez criada pode apenas ser reiterada (reafirmada) ou imitada (repetida), pois não apresenta os princípios apresentados ou se apresenta é uma débil manifestação. Para o autor a práxis reiterativa é mecânica, pois aplica-se de forma mecânica em um novo processo. Essa práxis pode ocorrer no trabalho pedagógico, bem como a imitativa, que imita ou repete. No caso da práxis espontânea e reflexiva não podemos relacionar de forma definitiva a espontânea com a

reiterativa e imitativa e a reflexiva com a criadora, mas há traços fortes dessa relação. A práxis parte do envolvimento da consciência.

Em suma, a práxis criadora pode ser, em maior ou menor grau, reflexiva e espontânea. A práxis reiterativa acusa uma débil intervenção da consciência, mas não é por isso que pode ser considerada espontânea. Nesse aspecto, a práxis mecânica, repetitiva, se opõe tanto à atividade prática criadora como à espontânea. (SANCHES VASQUEZ, 2011, p. 296)

O entendimento lógico é de uma relação direta, mas podem aparecer as mediações e dismantelar essa relação direta, em que a práxis criadora está com a reflexiva, a reiterativa com a espontânea e a imitativa em oposição. Mas, corroborando com Sanches Vasquez (2011, p. 309) “[...] a práxis criadora se dá, principalmente, no nível da práxis reflexiva.”.

Gramsci citado por Manacorda (2016) discute que o trabalho é princípio educativo imanente à escola e precisa ser compreendido enquanto atividade teórico-prática, embasado na unidade do trabalho intelectual e manual, sendo a raiz da escola única e que uma mera associação entre a teoria e a prática de forma mecânica, pode ser caracterizado como esnobismo. Com essa tessitura podemos dizer que a unidade teoria e prática para Gramsci deveria ser uma atividade séria, de forma integrada e orgânica. Assim também devem ser as atividades de extensão universitária. Essas não podem somente ser atividades práticas, pois seriam esnobes. É preciso unidade teoria-prática nas ações extensionistas, unindo o trabalho intelectual e o manual, para uma formação omnilateral que possibilita a emancipação humana.

Eis a compreensão que defendemos para o pensar e fazer das ações extensionistas visando a transformação objetiva da sociedade pela atividade, em que a emancipação pode ser pensada e quiçá alcançada, mesmo que para isso seja necessário uma revolução educacional, e que talvez a extensão universitária possa contribuir, partindo da concepção de práxis coletiva e revolucionária, de forma intencional, considerando a práxis social, que prima assume a necessidade de uma destruição da ordem social vigente objetivando criar um nova ordem.

3.4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções e sentidos epistemológicos

Dialogar sobre formação docente aliada à extensão universitária passa a ser um desafio para nós, visto nosso engajamento com o Ensino Superior, pois entendemos a importância de uma práxis crítico-emancipadora para essa formação e percebemos, ao participar de eventos e de leituras sobre a temática, que essa situação não tem acontecido. A defesa que fazemos quanto a formação docente, é que a mesma deve ser ancorada nos princípios da crítica, da omnilateralidade e da emancipação e, que a Universidade, principalmente a pública, deveria ter

como missão a formação docente com esses princípios e alicerçados na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. Para compreendermos a formação docente levando em consideração a extensão universitária é preciso analisar suas concepções, sentidos e construções. Para tal, iniciamos nossa discussão alicerçados em três vertentes: 1- sob a ótica do FORPROEX, 2 – sob a ótica de autores e autoras que estudam a temática, como Reis (1996), Síveres (2013), Jezine (2000) e outros e 3 – sob a ótica da avaliação das ações extensionistas, embasando-se em Reis (1993, 1995,1996) e outros.

Uma ação extensionista deve partir de princípios elementares e que possibilitam alguns questionamentos, como: Qual o conceito de extensão em que o projeto/programa será elaborado? Que elementos da ação extensionista serão levados em consideração? Qual a concepção que a ação extensionista pretende abranger? Qual a intencionalidade ou sentido da ação extensionista? Qual o aporte teórico da ação extensionista?

A extensão universitária ficou delegada a segundo plano devido sua configuração histórica nas universidades no Brasil. Somente na década de 1960 a extensão universitária começa a se configurar por meio das ações de Paulo Freire. Apesar, que com a implantação do Regime Civil Militar e o exílio de Freire, a extensão declina. A partir de 1985, depois do processo de redemocratização da política brasileira, a extensão universitária volta a ser discutida abertamente, pois nunca deixou de ser. Com esse pano de fundo histórico, é nossa intenção apresentar as concepções, sentidos e construções em relação à extensão universitária do grupo gestor dessas atividades no Brasil, bem como dos teóricos que a discutem.

O FORPROEX – é representado pelos Pró-Reitores de Extensão Universitária de todas as Universidades públicas do Brasil e, suas discussões sobre a temática propicia o delineamento para suas gestões. Contudo, é preciso analisarmos a aparência de seus posicionamentos para chegarmos a essência de suas direções enquanto gestores, pois os mesmos podem estar voltados para o atendimento ao mercado ou para a práxis emancipadora dos sujeitos históricos.

Segundo o FORPROEX (2007, p. 17) a “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 a Universidade e a Sociedade.”, enquanto que pelo FORPROEX (2012, p. 15) “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”.

Enquanto processo é preciso compreender como atividades contínuas ao longo dos anos de formação inicial e quiçá continuada. Não é somente processo educativo que pode ser efetivo

pelo ensino. Mas, é também cultural que demanda envolvimento social, bem como científico e político. Isso denota que a extensão universitária é viabilizada pela realização de pesquisa, garantindo o domínio teórico para as atividades ao longo do processo e envolvimento social. A extensão para sua efetivação se apresenta como dialógica e interdisciplinar²⁸, ou seja, estabelece diálogo com o ensino e a pesquisa, abrangendo várias áreas do conhecimento.

Com as atividades de extensão sendo compreendidas e realizadas conforme explicitado acima, um sujeito emancipado pode contribuir para a transformação da sociedade e da universidade é possível de ocorrer. A relação transformadora da sociedade é possibilitada quando às atividades de extensão visam os problemas sociais ou a prática social, investigam profundamente visando alcançar os elementos que possibilitem a mudança da realidade concreta e escolhem as metodologias mais adequadas para desenvolverem com a sociedade. Portanto, não é uma atividade repentina e nem tão pouco rápida. É um envolvimento enquanto processo. A relação transformadora da universidade é possibilitada ao passo que a universidade cumpre com seu papel social e se interage com os problemas de seu tempo e espaço. Para muito além disso, o impacto na formação do estudante.

Levando em consideração a concepção materialista histórico-dialética não é possível ocorrer a transformação da sociedade com um projeto de extensão. O projeto de extensão não transforma a sociedade. Mas, com um projeto de extensão é possível proporcionar aos sujeitos condições de transformar sua prática, seu conhecimento ou sua relação homem-natureza, na perspectiva do coletivo e de uma nova organização das relações de produção social, o que pode favorecer seu trabalho concreto à luz da visão crítico-emancipadora. Nessa perspectiva, um projeto de extensão, pode contribuir para uma transformação em nível micro, de maneira revolucionária, principalmente para a classe trabalhadora na contradição das relações com o capital, visto que muitos projetos são ofertados nos lugares em que os sujeitos são menos favorecidos.

Nesse viés a elaboração de um projeto de extensão pode oferecer elementos de emancipação aos sujeitos coletivos a partir de: conscientização e prática de seus direitos enquanto um ser crítico e emancipado, da unidade teoria e prática, do conhecimento

²⁸ O termo interdisciplinaridade caracteriza-se pelo enfoque científico e pedagógico que se estabelece por um diálogo entre especialistas de diversas áreas sobre uma determinada temática, redefinindo os limites dos objetos de pesquisa específicos, seus conceitos e metodologias associadas, ampliando o conhecimento do real em sua dinâmica (ASSMANN, 1998). Isto aponta que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como esse processo aberto, pessoal e coletivo, de construção do conhecimento pelo diálogo e aproximação entre ciências e saberes, que permita a apreensão da totalidade social, sem, contudo, idealizar o todo ou "misturar" teorias e metodologias que não são compatíveis do ponto de vista ontológico (da constituição do ser social). Instituir a interdisciplinaridade não é o mesmo que defender um pluralismo sem criticidade, em que o complexo se dilui na simples convivência do diverso. Compreender o complexo exige método, e método exige coerência epistemológica e intencionalidade explícita.

teórico/saber, a partir da compreensão metodológica/saber-fazer, da relação forma e conteúdo, da intencionalidade - ação – novas intencionalidades e - da compreensão ideo-política e da prática social inicial e a final.

A discussão proposta pelo FORPROEX (2007, 2012) é que a extensão universitária apresenta como diretrizes: a interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, finalmente, impacto e transformação social. Pode-se questionar se as diretrizes se apresentam em movimento ou pela linearidade de importância.

De fato, o que defendemos é que como uma ação extensionista é um processo, essas diretrizes se apresentam concomitantes e tendo a mesma intensidade. Isso significa que a transformação social ocorre quando há a transformação do estudante, devido à interação, interdisciplinaridade, interprofissionalidade e a indissociabilidade. Caso uma dessas diretrizes não se realize, não haverá a possibilidade de um projeto coletivo de mudança social. Portanto, para a elaboração de uma ação extensionista é necessário à compreensão dessas diretrizes e esses elementos precisam ser levados em consideração para o planejamento da ação.

O FORPROEX (2012, p. 17) apresenta que a interação dialógica visa “produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática”. Reis (2017)²⁹ assevera que a extensão apresenta três momentos distintos quanto processo de relação com a comunidade e produção de conhecimento, tais sejam: 1- vanguardista em que somente a universidade detém o conhecimento, 2- basista em que a comunidade sabe tudo e 3- prático em que ambos sabem e aprendem no movimento da relação. Pela escrita do FORPROEX (2012) entendemos que a relação deve se pautar na concepção prático. Já interdisciplinaridade e interprofissionalidade é caracterizada pela interação das áreas do conhecimento e profissionais, que pode favorecer a consistência teórica e metodológica, favorecendo a vivência da profissão em caráter de formação real e concreta.

[...] interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. Dessa maneira, espera-se imprimir às ações de Extensão Universitária a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende. (FORPROEX, 2012, p. 17)

Enquanto que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão o FORPROEX (2012, p. 18) “reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto

²⁹ Entrevista realizada com Renato Hilário Reis, para a tese, em 2017.

é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)”. Esse elemento é mais detalhadamente explicado quando apresenta as formas dessa indissociabilidade.

No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. Na relação entre Extensão e Pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade. Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo. (FORPROEX, 2012, p. 18).

Mediante esses elementos, há uma grande possibilidade de ocorrer novos processos de aprendizagem e prática social na formação do acadêmico, que também é um elemento essencial das ações extensionistas.

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira. (FORPROEX, 2012, p. 19)

E por fim, como consequência de toda a ação alicerçada nos elementos acima explicitados, espera-se uma atuação transformadora da realidade concreta.

como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. (FORPROEX, 2012, p. 20)

Mediante esse cenário percebe-se que a extensão universitária não se configura como uma mera atividade prática sem intencionalidade. Essa intencionalidade é influenciada pela realidade concreta vigente, abarcando as questões políticas, econômicas e ideológicas da época e do lugar. Portanto, os documentos do FORPROEX indicam os dois caminhos: o mercado e a emancipação. A trajetória irá depender das gestões das Universidades e do corpo acadêmico.

Dentre os 15 objetivos que o FORPROEX (2012, p. 5) apresenta para a extensão universitária no Brasil, elegemos como principal o primeiro por se tratar da formação do acadêmico, ao apresentar que prima por “1. Reafirmar a Extensão Universitária como processo

acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;” e como elementares os que tratam do financiamento das ações e do processo de avaliação institucional contínuo das mesmas.

São 6 (seis) princípios básicos norteadores do fortalecimento da extensão universitária para o FORPROEX (2012), elegemos um em especial, por afirmar que as ações com características de prestação de serviço não devem ser vistas meramente como algo que não cause impacto e transformação, portanto deve ser planejada e efetivada considerando o interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e do ensino, pesquisa e extensão para que possam produzir conhecimento e transformações para a sociedade, enquanto um trabalho social. Dessa forma, a ação atenderia a demanda da comunidade (prestação de serviço) mas, objetivando também a formação do acadêmico (concepção acadêmica). Nesse limbo, para o fortalecimento da extensão universitária é preciso à compreensão da concepção e sentido da mesma para sua construção.

Dentre os 13 (treze) desafios para a extensão universitária na conjuntura atual que o FORPROEX (2012) apresenta, chamamos a atenção para 4 (quatro), tais sejam: 1- garantir o dimensão acadêmica da extensão universitária, ou seja, o impacto na formação do acadêmico, em que o mesmo seja protagonista do processo, 2- exercer de fato o papel transformador da extensão quanto a sociedade e para tal as ações não podem ser meramente assistencialismo ou prestação de serviços, 3- promover de forma sólida o financiamento das ações extensionistas possibilitando sua efetivação e 4- priorizar a produção de conhecimento emancipador.

Depois da primeira reunião do FORPROEX, ocorrida em 1987, na Universidade de Brasília, os fóruns passaram a compor uma necessidade do grupo extensionista do país, em como passaram a sustentar a possibilidade da extensão universitária se estabelecer no cenário educativo.

Embora ainda pouco reconhecida pela sociedade brasileira como processo fundamental para a articulação entre o ensino e a pesquisa, e para a distribuição de renda e conhecimentos, a extensão universitária vem demonstrando o seu valor no processo recente de desenvolvimento do país. (SANTOS E DEUS, 2014, p. 11)

Os desafios se apresentam grandes no sentido de universalização extensionista e garantir que a extensão universitária aconteça de forma concreta e que não sejam apenas de ações eventuais, inorgâncias, assistencialistas, de prestação de serviços e que possam vir a ser de impacto na formação do acadêmico, visto muitos limites que podem aparecer, contudo, existem possibilidades. Uma possibilidade é compreender a concepção e o sentido da extensão.

A outra possibilidade é a construção de ações extensionistas indissociadas do ensino e da pesquisa de forma articulada e permanente. Outra possibilidade é o fato da extensão universitária compor uma das metas do PNE (2014).

Essa discussão que fomentamos pode ser percebida Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que estabelece as Diretrizes para Extensão do Sistema Federal de Educação nas Instituições de Educação Superior Brasileira, ao longo de 4 capítulos com 20 artigos, alicerçados na Meta 12.7 do PNE (2014). A referida Resolução apresenta alguns pontos que demandam uma análise mais profunda no sentido e significado que a mesma se propõe, visto que a minuta da Resolução apresentava pontos que foram retirados no momento de aprovação da Resolução. Pontos que, a nosso ver, eram elementares para possibilitar o pensar e o fazer extensionista na concepção acadêmica.

Apesar que, esses pontos merecem um texto a parte, apresentamos aqui alguns elementos, como que a Resolução avança ou negligencia no sentido de que trata as ações extensionistas não somente aplicadas a Universidade mas, as Instituições de Ensino Superior, o que pode vir a impactar nas discussões sobre currículo nas instituições e na concepção que cada instituição poderá assumir em seus documentos legais, fomentando a concepção acadêmica ou de prestação de serviço ou assistencialismo.

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Considera o que o FORPROEX (2012) defende no sentido das diretrizes das ações extensionistas apresentarem a questão da formação cidadã dos estudantes calcada na interdisciplinaridade e interprofissionalidade, nas mudanças a partir da produção do conhecimento e interação com as questões complexas contemporâneas, indissociabilidade em um processo e com fins de curricularização.

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.

Os princípios da extensão na Educação Superior pela referida Resolução estabelecem que as ações extensionistas devem possibilitar a formação do estudante de maneira crítica, dialógica, política, ética e transformadora. Pondera também no sentido de expressar que as ações de extensão, seja qual for a modalidade, precisa favorecer a formação do estudante ao longo do processo em atendimento às comunidade externas, para ser extensão de fato. Apresenta que as instituições precisam apresentar nos PDI, PPI e PCC de graduação e pós-graduação de forma explícita questões inerentes à extensão, entre tantos pontos o processo de acreditação curricular, acompanhamento e avaliação das atividades perante as ações do estudante e, estratégia de financiamento. A obrigatoriedade é para os cursos de graduação, sendo permitido também a acreditação curricular em cursos de pós-graduação.

Quanto à avaliação das ações de extensão a referida Resolução especifica a necessidade de uma avaliação contínua e crítica das atividades mediante as concepções e diretrizes expressas nos documentos institucionais e seu processo de acreditação e importância na formação do estudante. As questões referentes a avaliação precisam estar presentes nos documentos da instituição.

O retrocesso entre a minuta de Resolução e a Resolução aprovada é no sentido de que deliberava que os programas e projetos em que os estudantes participarem como protagonistas, deveriam compor 10% do total de créditos do curso, sendo ofertados no mesmo período em que o estudante está matriculado. Destarte, a Resolução CNE/CES n. 07/2018 não obriga a participação apenas em programas e projetos, nada menciona o período de cumprimento no período de matrícula e não utiliza a palavra protagonismo.

Isso pode dificultar ou travar o avanço que a extensão universitária, a nosso ver, precisa ter no sentido da concepção acadêmica, caso não se discuta e perceba os meandros da redação. É preciso ser pensado até que ponto evento e curso são extensão ou atividades complementares. Até que ponto prestação de serviço será compreendida dentro do processo formativo extensionista de concepção acadêmica. O protagonismo acadêmico denota a participação ativa em todo processo da atividade e não meramente como ouvinte.

Essa questão provavelmente pode gerar uma certa instabilidade nos atuais currículos, que em sua maioria, estão completos de carga horária teórica no turno em que o aluno está matriculado, sendo necessário um repensar das atividades formativas e de suas respectivas

cargas horárias, o que fomenta pensar que sendo atividade obrigatória será em contra turno como o estágio ou serão ofertadas as ações de extensão em dias que a turma ficará livre, sem aulas, visto que a carga horária de ensino irá diminuir. Isso leva a crer que a gestão dos cursos precisa articular suas turmas e seus horários, a fim de quiçá deixar um dia livre para que possam ser ofertadas as ações de extensão. É preciso tomar cuidado para não disciplinarizar a extensão, pois assim corre o risco de virar atividade de ensino e até mesmo engessada.

Essas questões precisam ser pensadas, visto que é resguardado o direito do acadêmico escolher as ações de extensão a ser por ele desenvolvidas, o que também gera a questão do curso e da instituição ofertar variadas ações e não somente uma única e obrigatória. Pois, a participação na extensão enquanto processo formativo e não meramente complementar, precisa ser pensada de acordo com o perfil do egresso que se espera no Projeto Pedagógico de Curso ou segundo a identidade que o estudante pretende compor o seu perfil profissional.

Questiono também que a referida Resolução não expressou de maneira direta e objetiva sobre a produção acadêmica-científica, apenas indiretamente. A Resolução CNE/CES n. 07/2018 obriga as Instituições de Ensino Superior a reorganizarem seus currículos e implementarem a extensão universitário no processo formativo de no mínimo 10 % dos créditos totais do curso, no prazo máximo de 3 anos, visto que o PNE (2014) já anunciava essa obrigatoriedade para os currículos iniciados em 2015.

Com essa tessitura extensionistas a formação docente pode vir a ser de omnilateralidade e emancipação, apesar das contradições permanentes no documento.

A extensão é, portanto, um processo educativo, cultural e científico, que se une ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, objetivando a constante transformação societária. Para que esse processo educativo de aprendizagem tenha resultados efetivos na formação profissional do estudante, é necessário e fundamental que a universidade promova a real indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que deve ser aplicada de forma contínua, articulada e permanente. (ALMEIDA e SÁ, 2013, p. 202)

Levando em consideração que as ações extensionistas se organizam, desenvolvem e se difundem de forma diferente e com base na intencionalidade, é preciso compreender as concepções e sentidos das mesmas, para então perceber suas construções e perspectivas apesar dos seus limites. Considerando o movimento das ações extensionistas, a questão do financiamento e avaliação das mesmas, configuram sua concepção, seu sentido e sua construção. Essa discussão pode ser percebida em autores que vem discutindo a extensão universitária há alguns anos, em especial, após o fim da Ditadura Militar.

Dialogar sobre extensão universitária no Brasil perpassa pelo diálogo teórico em relação à concepção desta por parte dos pares educacionais, sejam instituição, gestores, docentes, discentes e comunidade em geral. A efetivação das atividades de extensão carrega em si uma concepção. Em nossa pesquisa de doutorado mapeamos as concepções apresentadas por teóricos que discutem a extensão universitária e compilamos no Quadro n. 21.

Quadro n. 21- Concepção de extensão universitária

AUTOR	CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA		
Jezine (2006)	1-Assistencialista	2- Mercantilista	3- Acadêmica
Silva (2000)	1-Tradicional	2- Processual	3- Crítica
Sousa (2000)	1-Alienação	2-Emancipação	
González e Larrea (2006)	1-Tradicional	2-Economicista	3- Desenvolvimento integral
Reis (1996)	1-Eventista-inorgânica	2-Processual-orgânica	
Síveres (2013)	1-Aprendizagem acadêmica		
Freire (1983)	1- Humanização		
Gurgel (1986)	1-Laboratório ou estágio vivo		
Botomé (1996)	1-Indissociabilidade		
Castro (2004)	1-Transformação social		
Silva (2013)	1-Processo emancipatório		
Melo Neto (2001)	1-Trabalho social		
Thiollent (2002)	1-Transformação do real		
Jantke e Caro (2013)	1-Emancipadora		
Forproex (2012)	1-Acadêmica		

Fonte: Kochhann (2017)

As concepções de extensão universitárias encontradas são variadas mas comungam na defesa de ser um espaço formativo e que possibilita a transformação, tanto social quanto acadêmica, a partir de uma efetivação com características acadêmicas e não meramente assistencialistas e de atendimento ao mercado com prestação de serviços. Assim, apresentaremos as concepções teóricas do quadro acima.

Com esse pano de fundo, Jezine (2006) apresenta três modelos de concepções e práticas extensionistas: o assistencialista, o mercantilista e o acadêmico. A concepção de extensão universitária enquanto prática assistencialista deve ser criticada, pois assim substitui a função do estado e não cumpre com sua função acadêmica. O modelo assistencialista assemelha-se ao modelo americano, que prima por uma extensão de cunho cooperativista e de prestação de serviços e assistencialismo. O modelo assistencialista se configura por assessorias ou prestação de serviços na área da educação, agricultura e saúde, a comunidades desfavorecidas.

A primeira concepção constitui-se desde a origem da extensão sob a ótica do atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços, passando de uma dimensão transformadora-redentora da sociedade para uma assistencialista-conservadora, uma vez que as ações extensionistas em sua maioria são voltadas para a manutenção de desigualdades sociais. Nessa concepção, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando

a “resolução” imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão prévia dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo a formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas. (JEZINE, 2004, p. 5)

O modelo mercantilista abrange as ações que visam favorecer o atendimento ao mercado, considerando a estrutura econômica e política vigente no país. Essa concepção é aliada ao modelo neoliberal e constitui determinadas implicações curriculares que podem influenciar no trabalho pedagógico, favorecendo a reprodução das relações sociais e não a emancipação. A universidade deve prever em seus currículos qual a concepção de extensão defende e pratica no processo formativo, pois a sociedade conduz para as ações mercantilistas, em que “A parceria ou venda de serviços seria o meio de articular a universidade aos demais setores da sociedade civil, tornando-a uma produtora de bens e de serviços, concepção aqui denominada mercantilista.” (JEZINE, 2004, p. 5).

Apesar de não ser explícito, a influência do capital se estabelece nas escolas e na educação, na forma do currículo. Apesar da influência neoliberal e da concepção mercantilista em ações extensionistas, teóricos marxistas apostam que a extensão universitária pode deixar de ser prestação de serviço e assistencialismo e primar pelo processo pedagógico no modelo acadêmico.

A extensão somente deixará de ser uma prestação de serviços, numa perspectiva assistencialista, quando for visualizada como um processo pedagógico que visa à formação cidadã para a conquista de uma sociedade efetivamente de direitos. Com frequência, a extensão faz parte de disputas ideológicas e corre o risco de permanecer na superficialidade. (JANTKE E CARO, 2013, p. 106)

O modelo acadêmico visa a compreensão da dimensão científica e da relação entre a Universidade e a sociedade, valorizando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a relação dialógica e a transformação social, por consequência pode formar para a omnilateralidade e emancipação. A perspectiva da extensão enquanto concepção acadêmica pretende romper com a técnica e com o currículo fragmentado, promover a consciência crítica e sua perspectiva transformação social e assim, favorecer a formação omnilateral.

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser histórico.

.....
Assim, a extensão como uma função da universidade, objetivando se firmar a partir da concepção acadêmica, inserida no contexto de contradições inerentes ao próprio processo de produção do conhecimento em uma sociedade capitalista, busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito, consubstanciada na perspectiva ideológica do “compromisso social” como instituição pública, viabilizando a

organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a intervenção na realidade em uma perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito. (JEZINE, 2004, p. 4)

Os autores González e Larrea (2006) defendem que existem três modelos ou concepções de extensão universitária: tradicional, economicista e desenvolvimento integral. O modelo tradicional de extensão se caracteriza pela universidade repassadora e produtora de conhecimento, o modelo economicista de extensão se caracteriza pela universidade vinculada a produção social e a técnica do mercado e o modelo de desenvolvimento integral em que a Universidade deve ser crítica, criativa, democrática e que visa a transformação.

Silva (2000) caracteriza a extensão universitária enquanto: uma concepção tradicional ou funcionalista que geralmente é assistencialista; uma concepção processual que visa o combate do assistencialismo e tenta superar a sua independência, articulando-a com o ensino e a pesquisa e; a uma concepção crítica, como essência da pesquisa e do ensino. A concepção crítica da extensão universitária, aparece como essência da pesquisa e do ensino.

Propõe uma visão radical em relação à indissociabilidade. A extensão se faz dentro e com pesquisa e ensino, assim suas ações aparecem dentro dos currículos e nos projetos de pesquisa e pós-graduação, propondo até mesmo que as pró-reitorias de extensão sejam fundidas com pesquisa e ensino. A extensão é necessária para o ensino e a pesquisa cumprirem seus papéis inseridos na realidade da comunidade local [...] (MIGUENS JR E CELESTE, 2014, p. 5)

Para Silva (2000) a concepção tradicional ou funcionalista da extensão prima pelo atendimento das necessidades da população, por ações apolíticas e principalmente, assistencialistas. Enquanto que a concepção processual articula a universidade com a sociedade em atendimento as necessidades mas como compromisso social e não assistencialismo. Outrora a concepção crítica, segundo Silva (2000, p. 8) “[...] está intrinsecamente ligada ao ensino e a pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo.”

A concepção crítica pode favorecer ainda mais o processo da formação do acadêmico no sentido da transformação social, gerando possibilidade de emancipação para ambos. Essa concepção leva em consideração que a extensão está imbricada no ensino e na pesquisa e ganha um cenário da formação inicial e continuada. A formação do estudante extrapola as ações tradicionais e visa uma formação mais consciente de seu papel no mundo e de pensamento crítico, político, histórico e humano. Para isso a extensão universitária deve se estabelecer enquanto uma práxis. Isso possibilita o desenvolvimento de ações que viabilizam uma formação para a transformação do sujeito e social. Corroborando com a concepção de que a

extensão universitária é vista como função acadêmica e que pode favorecer uma formação crítica, Síveres (2013, p. 26) pontua que “A extensão universitária, junto com o ensino e a pesquisa, tem, justamente, a tarefa de oportunizar uma diversidade de experiências de aprendizagem.”.

A extensão se define como um vasto conjunto de ações e realizada principalmente, através de projetos e programas, podendo se expressar por seu conjunto de publicações e com uma grande demanda de possibilidades para a formação acadêmica e transformação social. Sendo um processo educativo, científico e articulado deve ser bem planejado, com base teórica e com a prática metodológica, ou seja, a práxis. A extensão não é prática por prática, pois no sentido emancipador a extensão universitária é a prática teorizada, sendo uma ação em que a indissociabilidade teoria e prática acontecem.

A extensão universitária é uma práxis quando a intencionalidade é de uma ação de transformação, com bases sólidas, tanto teórica quanto metodológica, visando a emancipação do ser humano. Eis que seja preciso compreender o sentido das ações extensionistas. Quando o sentido é formação emancipadora almeja-se que o público que participa da ação saia do seu estágio inicial e alcance elementos que possibilitem a mudança da realidade concreta. Uma ação assistencialista ou intervencionista não tem a mesma concepção de uma ação de transformação. Quando a intenção é a emancipação do sujeito coletivo da academia almeja-se que os acadêmicos diretamente envolvidos com a ação saiam do estágio inicial e experimentem mudanças significativas que possam ser consideradas como transformações advindas pela ação extensionista. Uma ação assistencialista ou intervencionista pode mudar temporariamente a situação do público-alvo. Uma ação de emancipação é um processo permanente. Nossa defesa é que a ação extensionista tenha a intencionalidade de emancipação humana.

Cada ação extensionista precisa ter como fundamentação uma linha teórica consistente para que não resvale no assistencialismo ou intervenção. O domínio teórico é um processo formativo dialético antes, durante e após a ação ser executada ou concomitante à sua execução. Isso significa que a pesquisa científica pode aparecer na ação extensionista antes de seu planejamento, durante o seu planejamento, durante sua execução e após sua finalização. Com base nessa defesa o aporte teórico compõe a produção científica da ação extensionista, além dos relatos de experiências advindas da própria ação. Assim, configurando que a ação extensionista se inicia e se finda com teoria e com a prática, o que possibilita inclusive publicações científicas em eventos científicos, revistas especializadas, livros, etc.

A *priori* inferimos que um dos limites da extensão universitária é a compreensão de seu conceito ou concepção, de seus elementos, de sua intencionalidade e quiçá de aporte teórico.

Ou seja, é preciso compreender o conceito e o sentido de ser de uma ação extensionista para o seu planejamento e execução. Sousa (2000, p. 107) defende que “Trabalhar concepções como da Extensão é uma construção histórica inacabada e, portanto, em constante transformação.”

Os atores da extensão universitária, bem como as instituições ofertantes, precisam conhecer o seu conceito, o seu fazer e o seu sentido. Sousa (2000, p. 127) afirma que “[...] a partir do momento em que uma concepção de Extensão Universitária passa a ser assumida pelos sujeitos de sua prática, definem-se os caminhos que podem ser trilhados.”. Não se pode fazer extensão universitária por fazer. É preciso intencionalidade. Para tal as instituições precisam assumir a concepção e o sentido da extensão universitária enquanto acadêmica, crítica e emancipadora, se afastando da prestação de serviço, mas, para a autora a extensão universitária ainda é vista como uma atividade acadêmica-empresarial, sem movimento para essa mudança mas que precisa ser desnudada do em seu projeto neoliberal.

Esperamos, que o tratamento de toda ação extensionista seja uma práxis acadêmica, apresentando como perspectiva a emancipação crítica dos sujeitos. Outra questão é a compreensão da extensão universitária em sua totalidade e não como uma parte isolada da Universidade, meramente como um elemento curricular. A extensão universitária pode vir a ser práxis acadêmica. Na visão de Costa, Baiotto e Garces (2013, p. 63) “A extensão universitária é um lócus privilegiado para a práxis acadêmica. Mediante a atuação em projetos de extensão, os estudantes vivenciam experiências significativas de aprendizagem, importantes não apenas para sua formação profissional, mas também pessoal.”.

Reis (1996) caracteriza a extensão universitária pela sua conceituação mediante duas linhas: eventista-inorgânica e processual-orgânica, defendendo a construção da pesquisa, do ensino e da extensão de forma indissociável na convivência com o diferente, na diferença e com amor. Os estudos de Reis (1996, p. 41) apresentam que as ações eventista-inorgânica são assim denominadas por ter “como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento da universidade.”. As ações da linha conceitual eventista-inorgânica ocorrem eventualmente, ou seja, não tem uma continuidade, o que pode se aproximar aos conceitos de ações assistencialista ou de intervenção. A concepção eventista-inorgânica se apresenta sob a forma de atividades eventuais, pontuais e de prestação de serviço.

Difusão do conhecimento, tais como cursos, seminários, palestras, conferência, mesas redondas, etc.

Difusão da cultura, a exemplo da apresentação de peças teatrais, orquestras, corais, grupos folclóricos, filmes entre outros.

Prestação de serviços sob a forma de assistência técnica, jurídica, de saúde, educacional, etc. (REIS, 1993, p. 27)

Para Sousa (2000, p. 125) “Acreditamos que a prestação de serviços é uma estratégia que deve ser discutida para perder seu caráter assistencialista e imediatista.”. Se deixar de ser o fim da atividade, sendo o meio da atividade, a prestação de serviço, pode vir a ser uma atividade de extensão que possibilite a transformação do acadêmico e da sociedade.

A prestação de serviços feita pela Universidade não deve ser assumida apenas pelo serviço em si, mas deve representar um momento de produção do conhecimento e mesmo de distribuição do conhecimento produzido. [...]. desta forma, poder-se-á estar contribuindo, com a crítica e com a análise, para a construção, junto com a sociedade, de um sistema mais justo. A Universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros. (SOUSA, 2000, p. 127)

As ações a concepção processual-orgânica se mostram ao contrário da eventista-inorgânica, ao passo que são ações permanentes ou contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e da pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação.

tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e reciprocamente transformante. (REIS, 1996, p. 41)

A universidade tem como função a partir das ações extensionistas produzir o saber e formar o acadêmico em de forma simultânea visando a transformação, por isso as ações devem ser organicamente pensadas e realizadas de forma processual e contínua. Para Reis (1996, p. 41) a sociedade “É o ‘lócus’ co-participante na formação do profissional e na geração do conhecimento da sociedade.”. Dessa forma, as ações extensionistas precisam ter uma intencionalidade clara e um planejamento coerente com o objetivo ou missão da institucional formadora.

Com este contexto, o autor, ao defender que a concepção processual-orgânica da extensão se apresentava já na década de 1990, como a possibilidade para uma universidade comprometida com a transformação social e com o processo formativo pelas vias do ensino, pesquisa e extensão, apresenta algumas consequências ou problematizações que deveriam ser consideradas para tamanha ruptura, visto que a extensão até o momento servido ao capital e agora, despontava rumo ao atendimento acadêmico e social.

- a) Redefinição Político-Filosófico da Universidade [...].
- b) Democratização e Redistribuição do Poder da Universidade [...].
- c) Acordar e Consorciar Interesses [...].

- d) Coragem de ‘sujar as mãos’ [...].
- e) Redirecionar conteúdos de ensino/pesquisa [...].
- f) Modificar o conceito de aula e sala de aula [...].
- g) Articular as várias instâncias decisórias da universidade [...].
- h) A alocação orçamentário-financeira [...].
- i) A alocação e a relocação da carga horária ensino, pesquisa e extensão/administração [...].
- j) A construção do ensino, pesquisa, extensão na convivência com o diferente, na diferença e com amor [...].(REIS, 1993, p. 29 – 33)

O autor deixa claro que a ruptura é grande e que precisa enfrentar algumas contradições e realinhamento de ordem política, visto o percurso histórico das universidades brasileiras e as atividades extensionistas existentes, em atendimento ao capital. Como já abordado, para Reis (1996) as ações extensionistas eventual-inorgânica se apresentaram como conceito e prática no Brasil desde 1911 e somente a partir da década de 1960 os traços do conceito processual-orgânico começam a aparecer e somente com a Constituição Brasileira de 1988 é instaurada legalmente a concepção da indissociabilidade. Um marco importante para a concepção extensionista foi o Ofício Circular MEC/SESU 263/1994, que será apresentado posteriormente, incorpora a perspectiva orgânico-processual, por uma práxis marxista da extensão.

A característica conceitual da linha processual-orgânica de Reis (1996) se aproxima do modelo acadêmico de Jezine (2006) e da concepção crítica de Miguens Jr e Celeste (2014) e de Silva (2000) e se relaciona com o que o FORPROEX (2012) apresenta como diretrizes: a interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, finalmente, impacto e transformação social.

Com esse pano de fundo, nos remetemos a Gurgel (1986, p. 22) que defende a extensão universitária como um laboratório ou estágio vivo, favorecendo uma formação acadêmica com base na realidade concreta e na aprendizagem, pois “a extensão universitária é uma projeção da universidade ao seu meio e que como tal fornece um campo de estágio vivo e renovado, um verdadeiro laboratório onde o futuro profissional descobre a importância do ambiente e situa-se melhor em relação à realidade em que deve atuar.”, transformando-se em filosofia de ação da universidade e aproximando-se na concepção de interprofissionalidade. Nessa conjuntura, Síveres *et al.* (2012, p. 89), defende que “a atividade extensionista contribuiu para o aprofundamento dos conceitos, ou seja, aquilo que se deve saber para o exercício de sua profissão.”.

Em defesa da profissionalização do acadêmico de forma que favoreça a transformação da sociedade, as atividades de extensão promovem uma vivência real que favorece o

amadurecimento acadêmico que favorece a formação profissional, preparando-os para o mundo real.

Toda vivência dos estudantes nos projetos de extensão tem reflexos profundos na vida profissional deles, preparando-os para o mundo real, com o qual se deparam como acadêmicos e, depois de formados, oportunizando a eles a percepção da complexidade das questões sociais, políticas e econômicas correlacionadas ao seu campo de atuação profissional. (ALMEIDA e SÁ, 2013, p. 204)

Os acadêmicos que participam de projetos de extensão tem uma formação mais qualificada para inclusive entrar no mercado de trabalho, pois “a extensão universitária oferece, mediante a experiência prática, a capacitação e a qualificação para uma melhor preparação e inserção no mercado de trabalho.” (ALMEIDA e SÁ, 2013, p. 208).

A questão do mercado de trabalho aqui não é apresentada como defesa de uma formação docente para atender ao mercado neoliberal, mas no sentido de que mesmo sendo formado para atender ao mercado, o objetivo maior é de pensar nas transformações sociais e no processo de emancipação dos envolvidos, enquanto realiza suas atividades profissionais em atendimento ao mercado. Na visão de Manacorda (2016), quando Marx e Gramsci apresentam, que o homem deve ser formado para o trabalho não é no sentido de mercado de trabalho, mas no sentido de trabalho ontológico e teleológico. Essa formação também se expressa na universidade, com o trabalho pedagógico e a formação docente, tanto na extensão quanto no ensino e pesquisa.

Para Botomé (1996, p. 20) a extensão não é uma atividade à parte, mas sim uma “dimensão ou etapa indispensável do ensino e da pesquisa”. Contudo, essa questão pode ser tida como controversia. Para o autor o ensino promove a transformação social ao formar com qualidade o profissional que irá atuar nessa sociedade e que a pesquisa com os avanços científicos e tecnológicos, bem como a pesquisa-ação ou a pesquisa-participante podem substituir as ações extensionistas, já que muitas vezes se torna pura ação e como se tivesse um poder mágico que transformaria a sociedade. De fato as ações extensionistas por si só não transformam a realidade concreta, mas pode possibilitar a conscientização da realidade concreta e a luta para a transformação social e ganha força nessa batalha se alinhada e indissociada ao ensino e a pesquisa.

Botomé (1996, p. 31) lembra Demo (1994) que afirma “Todavia, a universidade brasileira, em sua maioria, num processo histórico equivocado, tornou-se instituição de mero repasse de conhecimento, e à sua postura reprodutiva acrescenta-se o corporativismo e a burocratização paralisante.”. Esse processo histórico equivocado pode estar associado a gênese

da universidade brasileira que se pautou no ensino alienado e uma pesquisa descompromissada, descaracterizando a indissociabilidade, como se a extensão sozinha conseguisse realizar uma suposta compensação do que o ensino e a pesquisa não conseguem. Para Fávero (1977) o fato é que a universidade deve realizar com qualidade as três esferas: ensino, pesquisa e extensão e não colocar a extensão como componente secundarizado e reconhecer que sua efetivação ocorre na realidade concreta.

[...] a pesquisa e a extensão, espaços de articulação com o movimento do real, precisam ser repensadas, a partir da consideração de que a integração entre as três dimensões não ocorre formalmente no interior da universidade, mas apenas na riqueza, no movimento, no caos, na desordem que é a realidade. (KUENZER, 1992, p. 187)

Para além de compreender que as atividades acadêmicas da pesquisa, do ensino e da extensão ocorrem no real movimento e não isolado deste. O ensino tem sido desvinculado da pesquisa, como se ensinar não seja o processo de pesquisar, demarcando meras reproduções. A partir de um ensino reprodutor, a realidade não será transformada, apenas reproduzida. Contudo, o nascimento da extensão marca o início de um processo de transformação social.

O ensino na Universidade perdeu seu 'status' acadêmico, pois, sem a pesquisa, não se têm referências científicas, e o professor não passará de um mero copiador, transmissor sem crítica e produção.

.....
A melhoria da qualidade de ensino encontra sua base na pesquisa, como atividade de descoberta e inovação. Daí decorre a necessidade de pensar a pesquisa em íntima relação com o ensino voltado para a realidade social. (JEZINE, 2002, p. 82/101)

Essa questão defronta inclusive com a concepção ou a missão da instituição, que deve assumir como identidade institucional o processo da indissociabilidade, a qual pode promover a crítica e a práxis emancipadora. Assim, retomamos Botomé (1996) que tensiona sobre o ensino alienado e a pesquisa descompromissada, o que promove uma extensão equivocada.

A expressão 'ensino, pesquisa e extensão' já conquistou, inclusive, a alcunha de 'tripé', constituído por essas 'três bases do que define a Universidade'. Cerqueira Leite (1980), porém denunciou que essas três expressões referem-se apenas a atividades (e não a objetivos), através das quais a Universidade procura concretizar suas funções ou atribuições na sociedade. (BOTOMÉ, 1996, p. 37)

A concepção de que o tripé se configura em atividades acadêmicas e não em funções acadêmicas podem inclusive justificar muitas incoerências institucionais. Pois, caso os atores

acadêmicos não tenham claro a função ou missão da instituição e como pode ser alcançada por meios das atividades da pesquisa, ensino e extensão, se torna possível os equívocos.

As próprias noções de pesquisa, ensino e extensão (meras atividades e não objetivos ou 'funções' da instituição" hoje existentes podem levar os agentes universitários a um ativismo desconectado dos objetivos institucionais. E isso até para ser percebido é difícil, uma vez que, sem uma clara percepção sobre como ocorrem e são construídas as relações entre conhecimento e comportamento, qualquer ação pode ser confundida com comportamento relevante. (BOTOMÉ, 1996, p. 20)

Na concepção de Botomé (1996, p. 38) os equívocos ocorrem por falta de uma clara concepção de que "Pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da Universidade.", estas que não podem ser compreendidas com a função da Universidade. Assim, se torna imprescindível conhecer a função da Universidade para somente pensar nas atividades da pesquisa, do ensino e da extensão.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão precisa ser entendida para além de um discurso superficial de sentido. Atualmente pode-se afirmar que está assegurada apenas sobre uma estrutura. A estrutura da extensão universitária. Basta uma simples observação: tem pesquisador que pesquisa e que ensina; tem quem, dentro da universidade, atue só no ensino. Porém quem faz extensão também pesquisa e ensina. Não há, pela própria organização do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras, professores fazendo apenas extensão. (DEUS E HENRIQUES, 2017, p. 85)

Esse cenário nos leva a refletir que as Universidades podem não ter claro sua identidade institucional ou buscar mascarar essa identidade, visto que as Universidades públicas deveriam apresentar uma identidade para a construção sólida de conhecimentos viabilizados pelas atividades da pesquisa e do ensino, que por consequência e em concomitância promoveriam a transformação social. Como Jezine (2002) e Botomé (1996) apresentaram a Universidade está descaracterizando sua função primária e favorecendo a uma reprodução de conceitos e perpetuação das relações sociais estabelecidas pelos ditames do mercado. O que indica que as ações extensionistas, quando existentes, são para o atendimento do mercado, ou seja, assistencialistas ou mercantilistas.

O homem, enquanto um animal racional que se faz pelo trabalho, inserido em uma cultura, produzindo-a e sendo produzido, como apresentado por Marx (1979) tem na extensão universitária uma maneira de trabalho social que leva a emancipação e produção de conhecimento que promove a conscientização coletiva para a transformação social, superando a

concepção de trabalho alienado. Sobre o trabalho social que visa a transformação pelas vias da extensão universitária.

Sendo trabalho, a sua efetivação gera um produto que transforma a natureza, na medida em que cria cultura. É um trabalho imbuído da sua dimensão educativa. O produto desse trabalho, todavia, passa a pertencer tanto às equipes de projetos de extensão como também à própria comunidade ou aos grupos comunitários para aplicação na organização dos movimentos. Tanto a comunidade como a universidade ou os movimentos sociais são os proprietários do produto desse trabalho. A extensão, marcada por essa dimensão do trabalho será produtora de cultura, estabelecendo pelo trabalho a possibilidade de conhecimento do mundo onde o indivíduo atua. Essa dimensão da extensão, em que o produto seja pertencente aos movimentos sociais e à universidade, possibilita a superação da alienação gerada pela não posse do produto do trabalho por seus produtores, no modo de produção capitalista. Todos os produtores se apropriam desse produto do trabalho, que é o saber. (MELO NETO, 2001, p. 252)

A extensão universitária precisa ser compreendida como trabalho social, em que a relação entre Universidade e Sociedade é “biunívoca” e não meramente assistencialista ou com prestação de serviços. Para o autor a extensão nessa concepção se caracteriza por uma ação que parte de uma realidade e produz conhecimento que possa transformá-la, unindo-a a pesquisa e extensão. É possível dizer que o saber, enquanto produto do trabalho social, que transforma a sociedade e desenvolve o ser humano, pode vir das ações extensionistas.

As atividades de extensão universitária são promotoras da aproximação da universidade com a comunidade; articuladoras de saberes acadêmicos e sociais; estímulos para a reflexão e para a crítica, indo além do espaço tradicional da sala de aula; e promotoras do deslocamento do espaço de formação para outros locais, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social. (GARCIA, BOHN E ARAÚJO, 2013, p. 171)

Freire³⁰ abre espaço para as discussões sobre extensão no Brasil e com uma concepção de emancipação vinculada a humanização. O conceito de emancipação em Freire, apoiado em Marx, está aliado ao significado de humanização. A emancipação em Freire perpassa pela formação do humano e não somente pela formação do cognitivo-conceitual. Assim, emancipação freiriana é emancipação humanizadora.

Em Paulo Freire a emancipação deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, mas passa a ser fundamentalmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a práxis pedagógica. Dentro da proposta de Freire, emancipação ganha o significado de *humanização*. Humanização essa que se opõe e luta contra a desumanização. (AMBROSINI, 2012, p. 386)

³⁰ Primamos por usar apenas Freire como nossa base teórica, apesar de sua contribuição inigualável, porque todos os trabalhos realizados até o momento tiveram Freire como base e nós, buscamos ampliar a discussão trazendo a tona novas contribuições para o campo teórico.

A extensão universitária visando à formação omnilateral, humanizadora e emancipadora, se alicerça na práxis. Segundo Jantke e Caro (2013, p. 99) “A extensão emancipadora caracteriza-se como ponto central da práxis como articuladora da teoria e da prática, que permite desvendar os determinantes da realidade social em sua totalidade.”.

A extensão emancipadora tem como concepção a construção social, a partir de uma metodologia participativa, por meio da dimensão crítica e reflexiva com o sentido de emancipação. Thiollent (2002, p. 7) apresenta que “Emancipação é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. O termo caracteriza situações em que se encontra um sujeito que consegue atuar com autonomia, liberdade, autorealização, etc.”. Marx e Gramsci defendem a necessidade de renovar a capacidade crítica e formar para a omnilateralidade, quebrando as visões unilaterais.

No século XIX, Karl Marx foi mestre em matéria de crítica do direito, da filosofia hegeliana ou da economia política clássica. No século XX, Antonio Gramsci deu uma contribuição fundamental para criticar os conhecimentos estabelecidos pelos grandes intelectuais de sua época. [...]. Hoje, levando em conta o legado dos séculos passados, precisamos renovar a capacidade crítica para desmistificar os ‘edifícios’ intelectuais e visões unilaterais que existem em torno da globalização, do mercado, das novas tecnologias e formas de poder. (THIOLLENT, 2002, p. 5)

A capacidade crítica que deve ser renovada, pode ser pelas ações extensionistas.

A metodologia de extensão terá tudo a ganhar se reforçarmos suas dimensões participativa, crítica e emancipatória. Entretanto, para isso, ninguém possui uma solução mágica. Isso se constrói coletivamente a partir das experiências existentes, com acesso ao conhecimento teórico-metodológico (em particular em área de educação e comunicação). Inclusive as tecnologias da informação têm um papel positivo a desempenhar nesse contexto. Ainda é longa a distância entre a realidade (às vezes, a mediocridade) de nossos projetos de extensão e a definição desse ideal, participativo, crítico e emancipatório. (THIOLLENT, 2002, p. 10)

Para o autor, apesar da distância real e concreta entre os projetos de extensão e a emancipação, a educação com esse viés deve ser visto como um desafio às leis educacionais que visam a reprodução social e ter uma perspectiva a transformação social, por meio de novos conhecimentos e conteúdos. Para Gramsci (2010, p. 33) as instituições educativas, sejam da Educação Básica ou do Ensino Superior devem “inovar os métodos, os conteúdos e a organização do estudo com base nas seguintes advertências: uma vinculação mais estreita entre a escola e o trabalho, entre a teoria e a prática; [...]”, em que a práxis vise a emancipação dos

sujeitos envolvidos e que a extensão universitária possa ser compreendida como trabalho enquanto princípio de aprendizagem.

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

A extensão universitária como princípio de aprendizagem e a práxis enquanto unidade teoria e prática, visa a emancipação e que pode ser alcançada pelas ações extensionistas, quando essas forem concebidas não apenas como atividade prática. Sanches Vasquez (2011) é lembrado por Curado Silva (2015) afirmando que nem toda atividade prática é práxis, mas toda práxis é uma prática e visa a emancipação humana. Para tal, a formação docente tem um papel fundamental. Curado Silva (2011, p. 22) alega que “A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis.”.

A escola e a educação precisam ser modificadas se pretendem a transformação da sociedade. Uma possibilidade pode ser por um projeto pedagógico institucional de forma articulada com a realidade social, que viabilize a aprendizagem pela extensão universitária.

Com o propósito de compreender o princípio de aprendizagem, entre outras opções, é adequado dizer que a extensão é um jeito de ser, uma maneira de dialogar e uma possibilidade de aprender, aspectos que serão apresentados na sequência, mas que devem ser entendidos e praticados de forma articulada e sintonizados com o projeto pedagógico institucional. (SÍVERES, 2013, p. 20)

Por isso, a organização curricular é importante e uma preocupação que toda ação extensionista deve primar é quanto a “programação preliminar de leituras, participação em seminários, grupos de discussão e oficinas”, como apresenta o FORPROEX (2007, p. 51), visando garantir o domínio teórico que o acadêmico deve alcançar ao longo da ação, bem como a conscientização de seus atos como ser cidadão, inclusive sustentável.

Esse poderia ser, portanto, o perfil da extensão universitária, que, pela energia aprendente e pela dinâmica de desenvolvimento social, contribuiria com um processo que possibilitasse resgatar a verdade daquilo que fomos no passado, construir o que somos no presente e projetar para um futuro o que queremos ser, como pessoas humanas, sujeitos sociais e seres planetários. Dessa forma, a educação superior, a partir de uma proposta de extensão universitária, contribuirá, de maneira significativa, para desencadear um processo de aprendizagem e um procedimento de desenvolvimento sustentável. (SÍVERES E SILVA, 2013, p. 195)

A extensão universitária entendida como princípio de aprendizagem se alicerça na pedagogia histórico-crítica e no currículo histórico-crítico, pois prima pelo conhecimento criativo e inovador, pela reflexão e interdisciplinaridade e pela formação de sujeitos concretos.

O processo na extensão, situado nas fronteiras institucionais e sociais, abre horizontes para um conhecimento mais criativo e inovador, fortalecendo um percurso mais compreensivo que informativo, mais reflexivo que transferidor de conhecimentos, mais produtivo que armazenador, mais invenção que enquadramento, mais possibilidades que certezas, mais sentido que direção, mais interdisciplinaridade que disciplinaridade, mais complexidade que simplificação, mais sujeitos que expectadores, mais vivências que exigências. (SÍVERES, 2013, p. 30)

Nossa discussão de concepções, sentidos e construções em relação à extensão universitária é como trabalho enquanto princípio formativo, educativo e de aprendizagem, pela práxis crítico-emancipadora, por ações contínuas e processuais. Essa formação está por vir a precisa ser discutida para se tornar mais próxima da formação acadêmica.

Na sociedade capitalista, a extensão poderia existir como uma compensação pelas faltas de políticas sociais, mas quando a colocamos junto ao ensino e à pesquisa, ela se torna a grande força para o processo educativo do ensino superior. Porém, ainda hoje, está longe da formação acadêmica dos estudantes. (JANTKE E CARO, 2013, p. 98)

Apesar que, para as autoras, essa realidade concreta está longe de ser componente do processo formativo dos docentes brasileiros, concordamos com ela deve ser planejada nos currículos e nas ações dos docentes universitários, pois possibilita aos acadêmicos uma formação dialógica, crítica, autônoma e sensível.

Diríamos, ainda, que o acadêmico que participa de ações de extensão universitária é mais flexível ao diálogo e é nesse diálogo que se fazem as relações com a vida profissional. Ser profissional é, antes de tudo, estar atento a mudanças, estar preparado para o enfrentamento do cotidiano. Nessa direção, a extensão universitária pode contribuir, na medida em que auxilia na formação de profissionais mais críticos, mais abertos ao diálogo, mais autônomos e sensíveis às transformações do mundo que os rodeia. (GARCIA, BOHN E ARAÚJO, 2013, p. 181)

Em se tratando de currículo e projeto institucional é importante que as Universidades se preocupem em elaborar seus documentos de acordo com a intencionalidade formativa. Defendemos uma formação que rompa com a visão dicotômica para um ser omnilateral. Isso pode ser por ações extensionistas previstas nos documentos institucionais. Se faz necessária uma análise dos currículos no sentido de compreender os pressupostos expressos, vistos que a maioria dos cursos na Universidade, têm o paradigma cartesiano-newtoniano positivista como pressuposto predominante.

Destaque-se, ainda, que a maioria dos cursos universitários, em sua gênese, currículos e práticas, são concebidos e organizados a partir de pressupostos assentados no paradigma newtoniano-cartesiano, com princípios fundantes do positivismo, manifestando forte tendência à dicotomização entre teoria e prática, entre saber da experiência e saber acadêmico, entre razão e emoção, ao mesmo tempo que muitas práticas de ruptura e experiências alternativas são desenvolvidas em diferentes cursos.[...]. A extensão universitária, em sua trajetória, e entendida na perspectiva de um processo de aprendizagem, pode contribuir decisivamente para romper com essa visão dicotômica, pois a imersão em cenários concretos da (futura) atuação profissional ajudará a desenvolver uma percepção mais sistêmica e articulada sobre formação e conhecimento como processos contínuos e evolutivos, que não se encerram com a conclusão dos cursos de graduação. (GONZATTI, DULLIUS E QUARTIERI, 2013, p. 225)

A extensão universitária enquanto componente curricular do processo de formação docente, precisa ser compreendida como elemento essencial e potencializador de seres humanos mais críticos, autônomos e emancipados. Na visão de Costa, Baiotto e Garces (2013, p. 67) “A extensão estabelece uma relação teoria/prática, simula o mercado de trabalho e se constitui o campo de aplicação prática, possibilitando a vivência de conteúdos e qualificando a aprendizagem curricular.”. Com essa concepção e sentido é que defendemos como perspectiva extensionista podemos realizar uma construção de conhecimentos durante a formação docente.

Essa tessitura nos faz organizar os autores em seis categorias de análise. A primeira classifica a extensão mediante sua finalidade, a segunda mediante sua atividade, a terceira mediante suas características, a quarta mediante seu sentido, a quinta mediante suas perspectivas e a sexta considera a epistemologia, conforme Quadro n. 22.

Quadro n. 22 Categorias de concepção

CATEGORIA	TEÓRICO	CONCEPÇÃO		
FINALIDADE	Jezine (2006)	*Assistencialista	* Mercantilista	*Acadêmica
	González e Larrea (2006)	*Tradicional	*Economicista	* Desenvolvimento integral
	Sousa (2000)	*Alienação	* Emancipação	
ATIVIDADE	Silva (2000)	*Tradicional	* Processual	* Crítica
CARACTERÍSTICA	Reis (1996)	*Eventista-inorgânica	*Processual-orgânica	
SENTIDO	Freire (1983)	*Humanização		
	Forproex (2012)	*Acadêmica		
	Síveres (2013)	*Aprendizagem		
	Gurgel (1986)	*Laboratório vivo		
	Botomé (1996)	*Indissociabilidade		
	Silva (2013)	*Processo emancipatório		
PERSPECTIVA	Melo Neto (2001)	*Trabalho social		
	Castro (2004)	*Transformação social		
	Thiollent (2002)	*Transformação do real		
	Jantke e Caro(2013)	*Emancipação		
EPISTEMOLOGIA	Kochhann e Curado Silva (2017)	* Técnica	* Prática	* Práxis

Fonte: Kochhann (2017)

A categorização nos leva a compreensão de que as ações de extensão podem apresentar como finalidade a prática do assistencialismo, o atendimento ao mercado ou ao atendimento a

formação acadêmica, segundo Jezine (2006) ou a prática tradicional, economicista e de desenvolvimento integral conforme González e Larrea (2006) ou ainda de alienação ou emancipação na perspectiva de Sousa (2000). A discussão de Jezine (2004) mostra que o modelo assistencialista se configura por assessorias ou prestação de serviços na área da educação, agricultura e saúde, às comunidades desfavorecidas, para a resolução de alguns problemas de ordem social, porém de forma imediata e paliativa. O modelo mercantilista abrange as ações que visam favorecer o atendimento ao mercado, considerando a estrutura econômica e política vigente no país, como produtora de bens e serviços. Já a extensão enquanto concepção acadêmica rompe com a barreira do pragmatismo, do ativismo, da fragmentação, da manipulação, da unilateralidade e reconhece o ser enquanto ser histórico, promovendo a consciência crítica e a transformação. Para González e Larrea (2006) a finalidade da concepção tradicional retoma a questão da universidade reprodutora e repassadora de conhecimento, em que a Universidade detém o saber que transmite a sociedade, enquanto a concepção economicista visa atender as demandas do mercado capitalista e a do desenvolvimento integral apresenta a universidade aberta, criativa, democrática e crítica. Para Sousa (2000) uma freiriana, a extensão pode se apresentar enquanto atividades que promovam a emancipação e desenvolvimento de capacidades humanas, enquanto prática transformadora do real enquanto práxis revolucionária ou apenas mais um instrumento de alienação primando por manter o *status quo* da instituição, enquanto um fetichismo institucional.

Enquanto atividades as ações extensionistas podem apresentar a concepção tradicional, processual ou crítica, mediante discussão de Silva (2000). Para Silva (2000) a atividade tradicional baseia-se no atendimento às carências sociais, de forma apolítica, repassadora de conhecimento e assistencialista, enquanto a processual procura promover o compromisso social dessa instituição, quase como um atendimento mercadológico com produção técnica e a concepção de extensão universitária como atividade crítica está imbricada no ensino e na pesquisa, configurando-se no currículo, promovendo a formação do acadêmico, que visa a transformação.

As ações extensionistas podem apresentar algumas características que denunciam se a mesma pertence à concepção eventista-inorgânica ou processual-orgânica, conforme discute Reis (1996). As ações da linha conceitual eventista-inorgânica ocorrem eventualmente, ou seja, não tem uma continuidade, o que pode se aproximar aos conceitos de ações assistencialista ou de intervenção, pois são eventos, cursos, palestras e outros. As ações processual-orgânica se mostram ao contrário da eventista-inorgânica, ao passo que são ações permanentes ou

contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e da pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação.

Considerando a finalidade acadêmica e de desenvolvimento integral, a atividade crítica e a característica processual-orgânica, o sentido é de que as ações extensionistas devem vir a ser de humanização, acadêmicas, de aprendizagem, um laboratório vivo, indissociado da pesquisa e ensino e um processo emancipatório, conforme defendem Freire (1983), o FORPROEX (2012), Síveres (2013), Gurgel (1986), Botomé (1996) e Silva (2013). Freire (1983) defende que toda atividade deve levar o homem a humanização em seu sentido de consciência, amorosidade e respeito com o próximo, buscando a libertação da opressão. O FORPROEX (2012) apresenta que o sentido das ações extensionistas deve ser de processo acadêmico, que ao longo da continuidade da ação pode vir a favorecer a formação docente pela indissociabilidade com a pesquisa e o ensino, além de que o desafio para a extensão universitária é garantir sua dimensão acadêmica como impacto na formação do estudante, abandonando a prática de ações isoladas como prestação de serviço e a agenda estratégica para a extensão universitária é reconhecer seu potencial formativo. Comungando do sentido acadêmico, Síveres (2013) discute que o sentido das ações extensionistas deve ser de aprendizagem, pois não sendo uma prática desvinculada de teoria, como um mero ativismo pragmático, oportunizará uma gama de experiências de aprendizagem. Nessa linha de discussão Gurgel (1986) defende que a extensão universitária tem o sentido de um verdadeiro laboratório vivo ou campo de estágio vivo em um espaço real da prática social. Ainda Botomé (1996) contribui ao afirmar que o sentido da extensão universitária se dá ao passo que se relaciona com a pesquisa e o ensino, caso não ocorra essa indissociabilidade a ação será equivocada em seu sentido e Silva (2013) assevera que o sentido da ação extensionista é o processo emancipatório, que se constituiu ao longo da caminhada que deve ser contínua, em que o pensar e agir extensionistas não estão dissociados.

Uma ação extensionista que abarca os elementos supracitados pode apresentar como perspectiva um trabalho social que promova a transformação social e transformação do real e, quiçá a emancipação, conforme defende Melo Neto (2001), Castro (2004), Thiollent (2002) e Jantke e Caro (2013). A perspectiva que Melo Neto (2001) traz da extensão universitária é que suas ações podem vir a ser biunívocas, devido ao trabalho que se realiza em uma realidade objetiva, tendo como produto desse trabalho a cultura e o saber. Castro (2004) apresenta que a perspectiva das ações extensionistas é de transformação social por perceber a extensão como um espaço estratégico que promove variadas práticas que integram as diversas áreas do conhecimento. Thiollent (2002) assevera que a perspectiva das ações extensionistas podem vir

a ser de transformação social, considerando as dimensões participativa, crítica e emancipatória no coletivo e na prática social real, enquanto construção de uma sociedade que perceba o homem na sua totalidade. Com a mesma força Jantke e Caro (2013) defendem que as perspectivas das ações extensionistas, tendo a práxis como articuladora da teoria e da prática, permite desvendar os determinantes da realidade social em sua totalidade, pode vir a ser emancipação, se não humana, pelo menos acadêmica.

As ações extensionistas se expressam na realidade concreta conforme a epistemologia que lhe sustenta. Existem professores que organizam suas ações considerando a epistemologia da técnica, enquanto outros da práxis, segundo Kochhann e Curado Silva (2017). A epistemologia da técnica valoriza as técnicas de ensino usadas para o momento da ação, voltadas para o tecnicismo e a epistemologia da prática valoriza a prática da atividade, voltadas para o praticismo, ambas dissociando a prática da teoria e quiçá da crítica. A epistemologia da práxis, considera as questões históricas do movimento do real, estruturada a partir da unidade teoria e prática, objetivando a partir das contradições, construir o conhecimento crítico e emancipado, na relação entre os pares.

Gramsci (1979) defende uma educação que possibilite uma formação em que os homens tenham acesso ao conhecimento, superando suas necessidades e favorecendo sua emancipação perante as contradições históricas. Nessa concepção a educação propiciará uma consciência crítica mediante processo de emancipação dos sujeitos sociais. Para Gramsci (1979, p. 7) “[...] todos os homens são intelectuais”, por possuírem a capacidade que precisa ser desenvolvida. Eis o papel da escola e da universidade. Eis a importância da práxis na formação docente, que possibilitará o desenvolvimento da capacidade intelectual. Para Kuenzer (1992, p. 22) “O espaço de produção efetiva do conhecimento é a práxis, onde se supera o saber pedante e se produz o saber revolucionário.”. Eis as construções da extensão universitária enquanto possibilidade de práxis na formação docente para a emancipação dos sujeitos coletivos.

A formação do pedagogo pelas vias da extensão universitária precisa ser curricularizada e entender a grandiosidade de aprendizagem que atividades extensionistas podem promover ao acadêmico, enquanto um momento de prática pedagógica.

Começa pela dimensão ética, em que o aluno se torna capaz de problematizar tanto as atividades de ensino e pesquisa quanto às práticas gerenciais das instituições de ensino, no sentido de aproximar o discurso da prática. Na dimensão formadora, a extensão contribui desafiando o estudante a um olhar crítico e cidadão, para a construção de uma sociedade inclusiva, multicultural e equilibrada ecologicamente. A dimensão acadêmica propõe uma estrutura física e de pessoas, que dê o suporte necessário para o fazer extensionista, com políticas claramente definidas, e que ofereça um ambiente de aprendizagem propício para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Na dimensão didático-pedagógica, são pensadas as metodologias

da prática extensionista e seu ciclo de constante aperfeiçoamento de métodos. A dimensão estratégica posiciona a extensão como interlocutora entre a instituição e os demais atores do poder público, da sociedade civil e do mercado, qualificando efetivamente o *marketing* institucional para além do mercadológico. Por fim, a dimensão cooperadora potencializa e articula as iniciativas sociais e a dimensão acolhedora proporciona a visão humanizada do estudante diante das relações que ele estabelece com outros sujeitos. (COSTA-RENDERS e SILVA, 2013, p. 92)

É importante analisar se o curso de Pedagogia, após a Resolução de 2006, tem pensado nessas dimensões para a formação do pedagogo: ética, formadora, acadêmica, didático-pedagógica, estratégica, cooperadora. Comungando do pensamento de que a formação docente precisa caminhar para a humanização e voltados para o compromisso com a sociedade, Almeida e Sá (2013, p. 202) defendem que a extensão universitária é um elemento importante na formação desse profissional, “[...] contribuindo decisivamente para a constituição de uma universidade comprometida com sua missão social, de formar não apenas profissionais qualificados, mas cidadãos comprometidos com a sociedade na qual estão inseridos.”.

Síveres (2013) organizou uma pesquisa que tratou da extensão universitária enquanto processo de aprendizagem. Vários pesquisadores participaram da pesquisa e constataram a importância das atividades de extensão na formação profissional e docente, aqui trazendo para o pedagogo.

A extensão universitária, portanto, também passa por um processo de reflexão e de revisão de seu papel, e é indiscutível seu caráter estratégico para a formação dos estudantes em uma perspectiva mais integradora, concreta e concatenada com a realidade. De cumpridora do papel social da universidade, passando pela prestação de serviços ou como sua atividade-fim, a extensão assume uma conotação mais acadêmica e fortemente vinculada às necessidades da sociedade. (SÍVERES, 2008, p. 8)

Na pesquisa organizada por Síveres (2013), Almeida e Sá (2013) concluíram como categorias de análise da extensão universitária como processo de aprendizagem, tais sejam: 1 - Formação profissional do estudante por meio da construção do conhecimento, 2 – Articulação com o mercado de trabalho, 3 - Construção da prática profissional, 4 - Propiciação à convivência e 5 - Fomento a outras aprendizagens.

Gonzatti, Dullius e Quartieri (2013) que participaram da pesquisa de Síveres (2013) concluíram que as atividades de extensão favorecem a formação profissional quanto: 1- à aquisição de conhecimento, pois segundo os autores (p. 230) “[...] inferimos que atividades de extensão são espaços de construção de conhecimento, constituindo um processo de formação acadêmica”, 2- experiência profissional, (p. 233) “a participação em projetos de extensão propicia experiência para a futura atividade profissional, pois o estudante, além de conhecer a realidade externa ao ambiente acadêmico, acaba interagindo com a comunidade.”, 3- desenvolvimento pessoal (p. 237) “as atividades de extensão contribuem com alguns aspectos

específicos da formação profissional, como, por exemplo, a melhoria da capacidade de comunicação e da expressão oral em público.” e 4- conexão teoria e prática em que irá depender da forma como professor expressa sua prática.

A visão dicotômica dos estudantes, entre teoria e prática, pode, muitas vezes, ser o resultado da maneira como a prática é proposta e desenvolvida na vida acadêmica – uma prática vazia de sentido, pois não proporciona reflexão e aprofundamento de conceitos ou apenas se refere a um simples exercício mecânico. Além disso, a prática como mero exercício de aplicação e compreensão de conceitos é apenas algo sobre o que se pensa, sem um estudo mais significativo do conteúdo.(GONZATTI, DULLIUS e QUARTIERI, 2013, p. 239)

Com base na discussão de Gonzatti, Dullius e Quartieri (2013) a possibilidade de conhecimento pelo trabalho pedagógico da extensão universitária extrapola as concepções tradicionais e técnicas, aproximando-se da concepção da escola unitária e da formação omnilateral pela práxis de Gramsci discutida por Manacorda (2016), o que pode possibilitar a emancipação humana.

Mediante essas questões que comprovam a importância da extensão universitária no processo formativo para a profissão, é preciso discutir o que leva o acadêmico a participar de uma atividade de extensão durante seu processo de formação, ou seja, qual seria sua motivação para a assunção em participar das atividades extensionistas. Carvalho e Síveres (2013) apresentam que existem as chamadas metas de realização, que levam o acadêmico a participar ou não de uma ação extensionista enquanto princípio de aprendizagem. As metas de realização são: aprender, performance e alienação acadêmica.

A meta de realização aprender, segundo Carvalho e Síveres (2013, p. 43) está “[...] relacionada ao esforço, à persistência acadêmica, às percepções de eficácia acadêmica, à aprendizagem autorregulada, ao desejo de buscar ajuda para os trabalhos escolares e à motivação intrínseca.”. Já a meta de realização performance se caracteriza pela insistência em demonstrar sua capacidade.

[...] o estudante é compreendido como aquele que crê que a sua capacidade é evidenciada por “fazer melhor que os outros” e, sendo assim, ele valoriza o reconhecimento público de ser mais capaz do que os demais, proporcionado pela comparação social. O padrão motivacional do aluno orientado pela meta “*performance*” se caracteriza por contínuas tentativas para demonstrar sua capacidade e competência e também em evitar juízos negativos sobre si mesmo. (CARVALHO e SÍVERES, 2013, p. 43)

Enquanto que a meta de realização da alienação acadêmica, se caracteriza por ser, segundo Carvalho e Síveres (2013, p. 50) “aquele que está preocupado em executar suas tarefas com o mínimo de esforço, não está preocupado em aumentar seus conhecimentos e nem

em se mostrar capaz, pois sua autoestima é garantida em outras áreas ou atividades fora do ambiente escolar.”.

Com esse cenário é possível dizer que a assumência do acadêmico se torna um ponto elementar nas atividades extensionistas, pois o acadêmico que tem como motivo a meta de realização pelo aprender, influenciada pelos docentes, se envolvem com veemência no processo de aprendizagem pelas vias da extensão. Até mesmo os acadêmicos da meta performance os ganhos com as atividades extensionistas podem ser positivos. Os acadêmicos da meta alienação acadêmica, podem se apresentar como o acadêmico que não se envolve com atividades e nem mesmo busca compreender sua importância, podendo ter ao final do curso uma mera certificação pelo currículo cumprido.

Além do currículo, os estudantes declaram que a experiência através da prática profissional, obtida no desenvolvimento de projetos de extensão, é única e intransferível, pois é no enfrentamento dos desafios diários que eles vão aprendendo a concretizar e a objetivar o conhecimento adquirido, o que, seguramente, os deixará mais bem preparados para as dificuldades que lhes aparecerem. (ALMEIDA E SÁ, 2013, p. 211)

A organização curricular é de responsabilidade dos pares da instituição, sejam eles gestores, docentes, técnicos administrativos, professores e acadêmicos. A instituição ao assumir a elaboração do currículo que forma seus acadêmicos precisa apresentar a concepção e o sentido das ações extensionistas. Um currículo que fomenta uma prática extensionista como princípio de aprendizagem ou laboratório vivo, pode trazer uma formação docente crítica, omnilateral e emancipadora, pois “O contato dos estudantes com a realidade favorece a perspectiva da docência como atividade profissional, não bem vista ou entendida antes da participação nos projetos de extensão.” (COSTA, BAIOTTO e GARCES, 2013, p. 63).

Manacorda (2016) reforça o pensamento de Gramsci quanto à escola unitária e ativa como uma escola criativa, que desenvolveria sua metodologia didática em vários espaços, contando com a participação ativa dos alunos e a relação recíproca com o professor. O aluno, de Gramsci citado por Manacorda (2016, p. 278) “não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico.”. O aluno passivo recebe instrução, enquanto o aluno ativo recebe educação. O aluno tem histórica real concreta. Vive imerso em prática social construída historicamente no movimento real. Para tal, o ensino deixaria de ser receptivo e contaria com a auto-disciplina e autonomia, tendo na realidade concreto o laboratório vivo para sua práxis profissional, embasado em um currículo que estabeleça essa formação.

O currículo organizado por disciplinas pode colocar em segundo plano a extensão e pode não garantir uma aprendizagem de fato, visto que depende da prática dos professores

universitários, que podem não trabalhar na vertente interdisciplinar mas, na linearidade, na fragmentação do saber e na disciplinaridade de forma pragmática.

[...] organização curricular preponderante é a organização por disciplinas, essa subdivisão se justifica, ao supor que permite a articulação de diferentes níveis de conhecimentos, do abstrato ao concreto, do simples ao complexo, aspecto que nem sempre é contemplado na consecução das diferentes disciplinas ao longo de um curso superior. (GONZATTI, DULLIUS E QUARTIERI, 2013, p. 226)

Não somente a extensão, como outras atividades podem ser colocadas a segundo plano. Kuenzer (1992, p. 22) assevera que “Os espaços de articulação com o movimento do real, como os estágios, a pesquisa e a extensão, acabam por ser atividades marginais.”. Isso também se vincula a assumência da instituição com o financiamento e avaliação das ações extensionistas.

Com essa tessitura retomamos Santos e Deus (2014, p. 15) ao defender que “A prática extensionista, que antes se resumia a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional, hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras.”. A concepção que defendemos é de um projeto de extensão acadêmico com a finalidade de formação docente, sem a utopia de fácil concretização. Consideramos as várias mediações que podem dificultar sua efetivação. Destarte, as ações extensionistas devem ser organicamente planejadas e com objetivos de formação mediata da omnilateralidade e emancipação. Para tal, o processo avaliativo é muito importante.

Dentre as várias mediações, trazemos à discussão, proposições avaliativas na totalidade, defendidas pelo FORPROEX e por Reis (1995, 1996) desde o século passado e que se ainda se encontram atuais. O FORPROEX (2012) anuncia que o processo avaliativo é importante e deve considerar algumas dimensões, tais sejam: política de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica. O objetivo das dimensões apresentadas pelo FORPROEX (2001, p. 37) é “Auxiliar as Universidades a construir seus processos e metodologias de avaliação para extensão Universitária.”.

No tocante a compreender a política de gestão da instituição, a avaliação deve consistir em analisar as finalidades, os objetivos, o fomento, as conceitos, as metodologias, entre outras questões que os projetos apresentam relacionando esses pontos à missão da instituição e como a mesma percebe a extensão universitária.

A *política de gestão* contida nas finalidades, objetivos, fomento e atribuições da extensão bem como, seus instrumentos de ação, denunciam se a missão da universidade incorpora a função extensionista. (FORPROEX, 2001, p. 50)

Aliada a política de gestão tem-se a dimensão infraestrutura que precisa ser entendida como as condições básicas de efetivação de uma ação extensionista, no sentido de estrutura

física e financeira, pois não basta um bom projeto idealizado, visto ser necessário que o mesmo tenha condições de ser efetivado.

A dimensão *infraestrutura* informa sobre as condições físicas e gerenciais, reais, de realização da extensão e sobre as possibilidades de se consolidarem as metas almejadas a relação universidade e sociedade revela de que modo as atividades de extensão estão presentes na sociedade quais seus pressupostos e finalidades e como a universidade interage com a sociedade no sentido de transformações recíprocas. (FORPROEX, 2001, p. 50)

Considerando a política de gestão e a infraestrutura é importante avaliar o plano acadêmico, pois se a extensão universitária é um componente formativo, tanto quanto o ensino e a pesquisa, precisa desenvolver atividades que promovam a aprendizagem e experiências que possam ser validadas no currículo acadêmico.

O *plano acadêmico* analisa as possibilidades de incorporação da extensão na vida acadêmica, valorizando as experiências desenvolvidas pelo conjunto de participantes na ação extensionista (professores, funcionários e alunos). (FORPROEX, 2001, p. 50)

Outro ponto que deve ser avaliado na ação extensionista é a produção acadêmica ou os produtos advindos das atividades extensionistas.

A *produção acadêmica* trata da captação dos produtos resultantes da ação da extensão, que elabora e dissemina conhecimentos e que, no âmbito universitário tem o seu valor reconhecido. (FORPROEX, 2001, p. 50)

Considerando as dimensões da avaliação que o FORPROEX (2001) apresenta, reconhecendo os aspectos qualitativos, são apresentadas algumas categorias para a realização da avaliação de ações extensionistas.

Em relação à política de gestão as categorias são: 1- política de extensão na instituição, 2- concepção de extensão, 3- órgãos colegiados de extensão, 4- resoluções e normas, 5- integração entre as ações da extensão e as da graduação, da pesquisa e da pós-graduação, 6- informatização dos dados e dos processos de operacionalização da extensão e 7- sistema de acompanhamento e avaliação.

Na dimensão infraestrutura o aspecto qualitativo apresenta uma única categoria: 1- estrutura administrativa, que contempla a instalação, espaço físico, recursos humanos, transporte, equipamentos, entre outros.

Em relação universidade e sociedade no aspecto qualitativo apresentam as seguintes categorias: 1- parcerias institucionais relativas à extensão, 2- clientela diretamente atendida pelas ações de extensão, 3- participação da comunidade na gestão da ação extensionista, 4- apropriação por parte da comunidade dos conhecimentos, tecnologias e metodologias

desenvolvidas na ação extensionista e, 5- ação extensionista no redimensionamento da universidade.

No tocante a dimensão plano acadêmico, pelos aspectos qualitativos, as categorias são: 1- interface ensino, pesquisa e extensão, 2- formas de aprovação acompanhamento e avaliação das ações de extensão, 3- critérios para distribuição dos recursos aos programas de acordo com a política de extensão, 4- formas de realização da extensão que indique o perfil das unidades acadêmicas e da instituição e, 5- extensão enquanto formação acadêmica.

Na dimensão produção acadêmica o aspecto qualitativo não é suscitado, apenas o aspecto quantitativo e com uma categoria: 1- quantificação da produção intelectual decorrente dos projetos de extensão em que deve aparecer o número de artigos publicados em periódicos, de livros editados, de comunicações em eventos, de publicações e relatórios em base nas ações extensionistas, além de outras publicações como produção de vídeos, espetáculos, exposições, arranjos e etc.

Enquanto que Reis (1996) apresentou o Ofício Circular MEC/SESU 263/1994, que oficializou a concepção orgânico-processual, a partir de alguns critérios: relevância acadêmica, relevância social, viabilidade social, compromisso institucional e possíveis decorrências nas instituições, apresentando subsídios concretos para a transformação do real. Mas, só isso não basta. É preciso compreensão dessa concepção e ação pela comunidade acadêmica. Esses critérios podem ser percebidos nos documentos do FORPROEX (2012). Nossa pesquisa se alicerça em alguns desses critérios, principalmente o critério da relevância acadêmica. Mas, esse critério não pode ser considerado isolado dos demais, visto que o compromisso institucional e as possíveis decorrências nas instituições podem influenciar na relevância acadêmica. Portanto, os critérios se tornam indissociáveis, de forma dialética e contraditória.

A relevância acadêmica se apresenta pela indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como com o processo interdisciplinar e o envolvimento dos acadêmicos como protagonistas e de forma intensa nas ações. É preciso que as atividades do projeto ou programa sejam de fatos importantes para a formação do acadêmico. Essas questões também compõem as categorias que elegemos a priori para nossas análises.

- Proposta globalizante e orgânica na articulação do ensino/pesquisa/extensão onde estejam inter-relacionados conteúdos de disciplinas, concepções de pesquisa e demandas da sociedade. – Interdisciplinaridade: entendida como interrelação de competência e complementaridade entre as áreas do conhecimento. – Grau e forma de participação dos diversos sujeitos da comunidade acadêmica. (REIS, 1996, p. 44)

Considerando essa proposta globalizante e orgânica nas ações extensionistas e de forma permanente, as possibilidades são grandes de ocorrer uma práxis crítico-emancipadora e que

com tal intencionalidade pode vir a propiciar condições de transformação social, além das condições reais de formação acadêmica, pois as atividades de extensão são realizadas em vários espaços e não somente na instituição.

A relevância não pode ser apenas para o acadêmico, mas também para a sociedade. Por isso é importante o envolvimento da sociedade nas ações, vinculada a um problema real e necessário, com possibilidade de mudanças inclusive com implementação de tecnologias desenvolvidas pelos acadêmicos para amenizar ou sanar a problemática social. Assim, a relevância social ficou estabelecida como princípio para uma ação extensionista e por isso a importância de uma pesquisa para reconhecer o problema ou da sociedade indicar à Universidade qual o seu problema.

- Grau e forma de participação da sociedade: possibilidade da repercussão social da temática. – Problemática abordada: possibilidade de contribuição para a inserção política, econômico, social e cultural da população excluída. – Possibilidade de criação, desenvolvimento e difusão de tecnologias apropriadas. (REIS, 1996, p. 44)

A relevância acadêmica e a relevância social demonstram que as ações extensionistas são de extrema importância, pois contribuem diretamente para as mudanças na sociedade, empoderando seus sujeitos. Mas, para a possibilidade de relevância acadêmica e social as ações precisam ser viáveis, importantes, financiáveis e exequíveis. Os objetivos das atividades e as metodologias elegidas devem demonstrar que a ação é passível de efetividade. A viabilidade social ficou estabelecida como, segundo Reis (1996, p. 44) “- Compatibilidade entre os objetivos do programa e os mecanismos de operacionalização propostos. - Definição das etapas de implantação, execução e avaliação.”.

Destarte, a relevância acadêmica e social e, a viabilidade social perpassam pelo compromisso que a instituição irá demandar para a ação, no tocante ao financiamento, a permanência da ação, a disponibilidade do pessoal para a realização da ação, entre outras questões. O compromisso institucional ficou estabelecido como, segundo Reis (1996, p. 44) “- Relação com o plano de trabalho das IES. – Aprovação nas instâncias de deliberação acadêmica das IES. – Recurso investidos pela IES, como contra-partida. – Garantia de continuidade.”. Para o autor as ações extensionistas são planejadas e efetivadas mediante os documentos legais, por isso a importância de analisar os documentos da instituição e relacionar com a proposta da ação. A institucionalização da extensão universitária se efetiva de forma escrita nos documentos e nos projetos ou programas. Para compreender se há uma coerência entre o professado e o praticado é preciso uma análise de como se efetiva na realidade concreta e com qual concepção apresenta.

Apesar de apontar que a concepção processual-orgânica das ações extensionistas apresentam relevância acadêmica e social, bem como viabilidade social e compromisso institucional, o último critério do Ofício Circular MEC/SESU 263/1994, discutiu que a concepção orgânico-processual poderia sofrer alguns problemas para sua efetivação por possíveis decorrências nas instituições. (REIS, 1996).

Apesar que o Ofício Circular MEC/SESU 263/1994 apresentou quatro critérios favoráveis as ações extensionistas processual-orgânica, também apresentou como último critério que, podem existir decorrências nas Instituições do Ensino Superior (IES) e isso poderá ser uma dificuldade em maior ou menor grau, dependendo de vários elementos constitutivos da instituição. Assim, cabem analisar essas possíveis decorrências. Uma das decorrências nas IES levantadas quanto a concepção processual-orgânica foi no tocante a *definição política-filosófica* da Universidade, pois é preciso pensar se a instituição formadora almeja a manutenção do status quo ou a superação da realidade concreta, via ensino, pesquisa e extensão. Essa questão precisa ser analisada hoje nas instituições para poder compreender a forma de estabelecimento das ações extensionistas.

Outra decorrência levantada foi quanto a *democratização e redistribuição do poder* da universidade, pois é preciso viabilizar o acesso da sociedade civil à universidade, bem como ampliar a participar de técnicos e principalmente de acadêmicos, porque o poder se estabelece basicamente nas mãos dos docentes e para que haja um aprendizado é necessária a distribuição igualitária do poder, favorecendo que a extensão represente e possibilite a indossociabilidade com o ensino e a pesquisa atendendo as “demandas e necessidades da sociedade como um todo” (REIS, 1996, p. 44).

Outra decorrência das IES é quanto ao *sentido que a instituição atribui às ações extensionistas*, pois se as mesmas visam reverter a miséria e pobreza do país é preciso construir um projeto exequível, contínuo e crítico em parceria com a sociedade civil, visando “[...] uma ação organicamente articulada nos interesses e construção da perspectiva de uma nova sociedade.” (REIS, 1996, p. 44).

Outra decorrência das IES é perceber se as mesmas assumem a *relação teoria-prática* como pressuposto do processo ensino-aprendizagem. Para tal a análise deve ser no sentido de que as IES precisam romper com o teorismo, retórica e crítica cômoda, como apresenta Reis (1996, p. 44) e “[...] mergulhar no real concreto com suas contradições numa perspectiva de contribuição transformante.”. Esse critério deve ser compreendido como unidade teoria-prática visando a transformação consciente da realidade concreta, pois “Teorizar sim, mas simultânea a uma prática de contribuição transformadora. Agir sim, com teorização concomitante. Enfim,

desenvolver uma ação, num movimento de permanente reflexão e simultaneamente oxigenante da própria ação.” (REIS, 1996, p. 44).

Outra decorrência das IES é quanto a *redimensionar conteúdos curriculares* relacionando universidade e sociedade, realizando a aproximação com o concreto enquanto eixo dorsal. Para isso é importante à participação da sociedade civil no planejamento participativo da universidade, “Nestes articula-se-ia conteúdos de disciplinas e departamentos e cursos, balizados nos interesses comuns acordados entre a universidade e a população.” (REIS, 1996, p. 45).

Outra decorrência das IES é a questão de *modificar o conceito de aula e sala de aula*, pois a extensão universitária rompe com as barreiras e espaços físicos da sala de aula e do modelo tradicional de ensino, alcançando os variados locais e situações que envolvem a reciprocidade entre universidade e sociedade.

Outra decorrência das IES é, segundo Reis (1996, p. 46) quanto a “Modificar o *conceito de currículo e sua decorrente operacionalização.*”, pois o currículo elaborado de forma democrática e participativa, leva em consideração as demandas sociais, levantadas pela própria sociedade. Para isso, a outra decorrência das IES é a *articulação das variadas instâncias gestoras e decisórias* da Universidade, no sentido a compreender a importância da gestão democrática e participativa, rompendo com o estankismo e isolamento das decisões.

Com esse cenário, outra decorrência das IES é no tocante aos *financiamentos das ações extensionistas*, pois a alocação orçamentária das IES precisa ser equilibrada em relação ao ensino, a pesquisa e a extensão. Para isso, uma decisão político-orçamentária, que financie as ações extensionistas de forma que garanta sua realização com a equivalência do ensino e da pesquisa, inclusive com *alocação de carga horária*.

O que se pretende é que a carga horária contemple em sua concepção acadêmica-administrativa a articulação ensino, pesquisa, extensão e administração. Ou seja, o ato de relação com a sociedade inerente, tenha base no processo formativo, na produção do conhecimento e na ação administrativa. (REIS, 1996, p. 46)

Sousa (2000, p. 101) argumenta que “A concepção e institucionalização da Extensão são temas que trazem consigo o problema do financiamento. Estas são as questões fundamentais sobre as atividades extensionistas.”. A autora ainda discute que quando a questão é o financiamento da extensão, os órgãos competentes abordam o problema da distribuição dos recursos como sendo poucos para atingirem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outra decorrência das IES é se as mesmas *valorizam e visam à questão da diversidade*.

A construção do ensino, pesquisa, extensão na convivência com o diferente, na diferença e com amor. [...] O diferente é o que instiga, complementa, convida a caminhar, avançar, a buscar a superação de cada situação. Esta superação (humano-dialética) é a esperança da superação das dificuldades econômicas-políticas-culturais-sociais, que cada brasileiro vive, cada cidadão enfrenta e se constitui em desafio à toda humanidade. (REIS, 1996, p. 46)

As questões que Reis (1996) discute em relação ao Ofício Circular MEC/SESU devem ser consideradas ao analisar questões de efetivação de ações extensionistas na atualidade, pois os critérios apesar de serem elaborados no século passado são muito atuais e quiçá, ainda predominam nas universidades.

Para Reis (1996) ao avaliar um programa ou projeto de extensão é preciso: a) considerar a situação do contexto internacional, nacional, regional e principalmente local, no sentido econômico, político e cultural, para elaborar uma ação extensionista com base na realidade concreta e apontar as necessidades e possibilidades de mudança, b) avaliar a pesquisa, o ensino e a extensão de maneira orgânica e simultânea e não de forma linear e fragmentada, percebendo no movimento como ocorre a indissociabilidade e quais os aspectos que precisam ser modificados no processo, c) perceber a que interesses político-ideológicos a ação serve, seja explícito ou implícito, se para a formação docente ou o atendimento ao mercado neoliberal e sugerir ou fomentar as alterações necessárias, d) analisar como ocorre o processo democrático do poder da universidade, pois muitas vezes ocorre a concentração de decisão nas mãos de alguns gestores que podem estar distantes da realidade concreta e/ou não dominar suficientemente as questões da extensão universitária, e) emergir os conteúdos e interesses político-ideológico que a ação está veiculando, analisando se os mesmos estão coerentes com a proposta da ação e se os mesmos atendem a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, bem como para pensar na metodologia e produção acadêmico-científica da ação, f) perceber como ocorre a articulação entre as instâncias decisórias da universidade, visto que as decisões não podem ser por grupos que não dominam os conceitos e estão distantes da realidade concreta, g) analisar o conceito de sala de aula e aula das atividades da ação primando por um conceito em que rompa com o tradicionalismo e a linearidade do trabalho pedagógico no processo formativo do acadêmico, entendendo que a extensão deve ir além desses espaços e formatos, h) compreender como se dá a relação/unidade teoria e prática nas atividades da ação ou se ocorre a dissociação, em que a teoria não chega a prática e vice e versa, sendo apenas um teorismo e/ou um praticismo e i) avaliar como ocorre a prestação de contas da ação à comunidade com a divulgação dos dados e resultados, podendo ser com reunião de avaliação e com as publicações, das variadas formas. Reis (1996) assevera que considerando essas

proposições avaliativas é possível identificar a concepção de extensão que a ação carrega e se atendem às diretrizes de extensão previstas no FORPROEX (2014).

A discussão sobre avaliação das ações extensionistas se torna importante no contexto de alguns diálogos teóricos sobre concepção extensionista, justamente para compreender no processo da unidade teoria e prática, como se configura a atividade e qual a concepção que emerge dessa compreensão, pensando que a ação pode vir a ter continuidade precisa organicamente ser replanejada para de forma sistemática corrigir os equívocos da ação.

As dimensões e categorias do FORPROEX (2001) e as dimensões de Reis (1996) aqui discutidas serão consideradas para a análise dos projetos de extensão da UEG. O processo avaliativo fomenta a compreensão e a construção de concepções em relação à extensão universitária, que precisa ser colocado em análise, na contradição, na totalidade e nas mediações, possibilitando um (re)pensar no tocante ao papel da extensão universitária no cenário acadêmico e social.

Parte-se do pressuposto que a extensão universitária parece se constituir em uma atividade acadêmica que expressa sua importância na capacidade de imprimir um novo rumo à universidade brasileira, o que traz à luz diferentes contribuições significativas acerca de como as mudanças estruturais podem acontecer na sociedade. Por essa mesma razão, a política de formação profissional ganha destaque, principalmente no que diz respeito à responsabilidade de formar profissionais comprometidos com os processos de transformação da sociedade. (DEUS E HENRIQUES, 2017, p. 81)

Eis alguns diálogos teóricos que intentamos despertar e apresentar enquanto possibilidades na formação docente, visto que a extensão universitária tem sua legalização ao lado da pesquisa e do ensino, como atividades formativas, as quais se apresentam no limbo de variados espaços formativos na/da/para a prática social, em dada realidade concreta com problemas reais, de pessoas reais, mediante um movimento dialético e contraditório, inseridos em um cenário histórico que carrega toda questão política e econômica. Com essa tessitura, a formação docente, se daria na forma mais real e concreta, em que a teoria e prática de fato podem vir a ser unidade, visando uma formação omnilateral e emancipadora para propiciar transformações sociais de forma mediata. Para uma análise real, é preciso considerar as concepções, os sentidos e as construções por um processo avaliativo, o qual realizamos com os projetos de extensão da UEG, considerando suas dificuldades e potencialidades.

CAPÍTULO IV

AS CONCEPÇÕES EMPÍRICAS DO OBJETO: principais apreensões

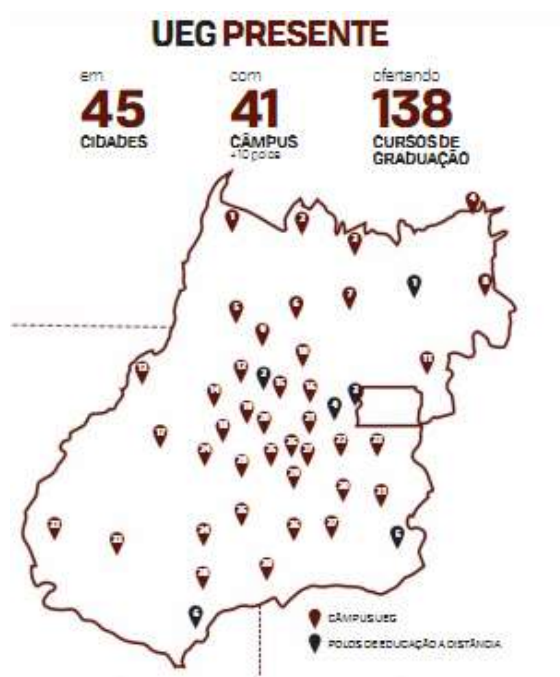
Analisar os projetos extensionistas realizados em uma instituição de ensino superior brasileira e pública, não pode ser descontextualizada e de maneira isolada. O todo mesmo sendo composto por partes, somente pode ser compreendido em sua totalidade considerando a singularidade de seu objeto e as contradições nele existente.

Nesse sentido intenta-se historicizar a Universidade Estadual de Goiás e o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, apresentando o movimento de sua configuração ao longo dos anos e os seus currículos para compreender o estabelecimento da extensão universitária, sua concepção e sentido na referida instituição. Os documentos legais da instituição lócus desta pesquisa serão o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

4.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: conhecendo seus caminhos

O campo empírico de nossa investigação – a Universidade Estadual de Goiás - se apresenta como instigante e complexo, com contradições por sua totalidade na sua constituição histórica e espacial, quicá inédita como configuração universitária no Brasil. Um exemplo é a Universidade Estadual do Piauí com 17 Câmpus espalhados no interior do Estado. O caso da UEG, se apresenta peculiar por estar configurada em 41 Câmpus e 10 Polos, distribuídos em 45 cidades, tendo alguns a mais de 1000 km de distância um do outro, conforme Figura nº 06. Observa-se que a UEG está atingindo número significativo de municípios goianos, comprovando sua interiorização.

Figura n. 06 – Câmpus da UEG



A historicidade da UEG remonta décadas outrora, apesar de ter sido criada em 1999 pelo Decreto n. 13.456, de 16 de abril. É datado de 1950 o sonho goiano de instalar uma universidade pública, gratuita, *multicampi* e, principalmente interiorizada. Nessa época ocorreram mobilizações por vários segmentos sociais com a finalidade de implantar uma instituição de ensino superior pública, gratuita, de qualidade e interiorizada no Estado de Goiás. Como consequência da Lei n. 5.540/1968 que tratou da Reforma Universitária, ocorreu uma expansão do ensino superior de forma que foram criadas várias faculdades isoladas, seja elas de caráter público ou privado.

Nesse contexto, entre os anos de 1968 e 1987 sob coordenação da Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC), aconteceu o I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau. A União Estadual dos Estudantes (UEE) avança com uma luta para a estruturação de uma Universidade *multicampi* e interiorizada no Estado de Goiás. Em 1986, o ensino superior contava com 10 autarquias distribuídas nas cidades de Goiânia, Anápolis, Goiás, Porto Nacional, Porangatu, Araguaína, Morrinhos, Iporá, Itapuranga e Quirinópolis.

A UEG foi criada pela união de faculdades isoladas do interior do Estado com a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA). Foi, no entanto, com a Lei n. 11.655/1991 criada a UNIANA originada da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) que já existia.

A partir do “sonho” de construção de um projeto de universidade enraizada em todas as microrregiões goianas, resulta criação da UEG, com a transformação da UNIANA com a incorporação de 28 autarquias isoladas, mantidas pelo Poder Público Estadual. Esse processo foi oficializado pelo Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, por meio da Lei Estadual n. 13.456, de 16 de abril de 1999.

Dentre as 186 universidades brasileiras (INEP/MEC 2009), pode-se dizer que a UEG é uma das mais novas entre as instituições públicas de ensino superior do Brasil, que está se reestruturando continuamente sem perder a identidade que traz historicamente por ter incorporado Faculdades como a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO) e a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), criadas na década de 60 pelo Governo Mauro Borges.³¹

No PPI (2011, p. 9) a UEG é tida como a “Universidade Capilar do Centro-Oeste brasileiro”, devido sua constituição histórica e potencial de capilaridade por estar em todas as microrregiões do Estado de Goiás e com a interação e integração dos campos sociais nas áreas do conhecimento.

³¹ Dados retirados do site http://www.ueg.br/conteudo/12616_historia. Acesso em 14/11/2017, às 13:00.

Segundo o PDI (2010, p. 10 - 12) a UEG está em “*processo de desenvolvimento e construção [...] em movimento de ser e de acontecer.*”, por ser uma instituição nova, visto que outras universidades públicas no Goiás datam da década de 1960, primando pela excelência acadêmica e compromisso social, o que denota o envolvimento com a pesquisa e a extensão, para além do ensino.

Retomamos Cunha (1989) ao dizer que na década de 1950 a Universidade vivia seu processo crítico de nascimento por aglomerações de faculdades, sem a compreensão de fato do que era universidade. Mesmo com a UEG surgindo no limiar do século XXI, devido a união de faculdades isoladas, é possível que tenha problemas de concepção de universidade, já que a provável concepção existente era de faculdade e não de universidade, considerando o que faculdade prima pelo ensino e universidade pela pesquisa e por consequência o ensino e a extensão (DEMO, 2006).

A criação da UEG é apresentada como uma política e prioridade do Estado, visto que intenta-se com este modelo de Universidade, responder às demandas sociais, já que se configura por um projeto interiorizado de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A UEG nasceu e está sendo estruturada como prioridade no Estado, ou seja, é uma das políticas para o desenvolvimento do Estado. Desse modo, a garantia da educação superior, mantida pelo poder público estadual, objetiva responder às demandas da sociedade goiana, por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. É importante salientar que a UEG é uma antiga aspiração do povo goiano e inclui-se no elenco de estratégias fundamentais que vêm sendo adotadas para alavancar o crescimento e o desenvolvimento do Estado, bem como assegurar o direito de acesso e permanência na educação superior pública e gratuita (PDI, 2010, p.19).

No tocante a missão da UEG compreende-se uma preocupação com a formação dos acadêmicos para serem profissionais de qualidade e que sua formação seja embasada nas ações de ensino, pesquisa e extensão e que possam transformar a realidade. A priori podemos dizer que textualmente os documentos da UEG expressam uma formação humanista e crítica, mas sem perder de vista a questão mercadológica.

Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil. (PPI, 2011, p. 19)

A UEG apresenta nove princípios, dentre esses um faz referência à indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, outro no tocante a oportunidade e permanência em atividades do tripé e visão sistêmica na relação universidade/sociedade, indicando princípios referentes as atividades de extensão universitária. Além da interpretação de que a UEG prima por uma

gestão democrática e valorização da prática, o que pode direcionar para a primazia da epistemologia da prática e não da epistemologia da práxis.

- 1) Respeito à liberdade de pensamento e de expressão, sem discriminação de qualquer natureza;
- 2) Universalidade do conhecimento;
- 3) Igualdade de oportunidade no acesso, na participação e na permanência nas atividades de pesquisa, ensino e extensão;
- 4) Pluralidade ideológica e acadêmica;
- 5) Democracia e transparência na gestão;
- 6) Obediência à legislação vigente;
- 7) Integração sistêmica entre educação, trabalho e atuação social;
- 8) Valorização e reconhecimento das experiências práticas;
- 9) Indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.(PPI, 2011, p. 16)

Os objetivos da UEG são apresentadas no artigo 5 do Estatuto da Instituição, homologado pelo Decreto n. 7.465, de 17 de outubro de 2011.

Art. 5º São objetivos da UEG:

- I - formar, graduar e pós-graduar profissionais nas diversas áreas, preparando-os para o mundo do trabalho e cidadania, contribuindo para o desenvolvimento de Goiás e do Brasil;
- II - promover o desenvolvimento e a divulgação da ciência, da tecnologia, da reflexão e da cultura em suas várias formas;
- III - realizar e incentivar pesquisas necessárias para o desenvolvimento científico e tecnológico e a preservação do meio ambiente;
- IV - formar profissionais qualificados para o exercício da investigação científica e tecnológica, nos diversos campos do saber, tais como atividades econômicas, políticas, sócio-culturais, artísticas, dentre outras;
- V - difundir conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, patrimônios comuns da humanidade e especificamente da vida do povo goiano e do cerrado;
- VI - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada de profissionais em diversos campos de atuação;
- VII - busca da qualidade na ação e na produção das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.
- VIII - interagir com a sociedade pela participação de seus professores, alunos, gestores e pessoal técnico-administrativo em atividades comprometidas com a busca de soluções para problemas regionais e nacionais;
- IX - contribuir para a melhoria da gestão dos organismos, entidades públicas governamentais e não governamentais, bem como empresariais e do terceiro setor;
- X - prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela, relação de reciprocidade;
- XI - cooperar com outras universidades e organismos públicos nacionais e estrangeiros nas atividades culturais, científicas, tecnológicas e educacionais.

Os objetivos expressos no Estatuto da Instituição tratam indiretamente das atividades de extensão em vários incisos, mas diretamente está posto nos incisos VII, VIII e X, em que trata da busca pela qualidade das atividades, do compromisso com as questões regionais e nacionais, bem como com a prestação de serviços, indicando que aborda a questão da extensão universitária enquanto prestação de serviços mas, também com um olhar acadêmico.

A missão, os princípios e os objetivos da UEG podem vir a ser alcançados por um trabalho coletivo entre os pares da instituição nos cursos de cada Câmpus. Destarte, o universo da instituição é imenso, visto que a UEG, em 2017 ofertou 138 cursos de graduação regular. Um desses cursos é o Curso de Pedagogia, oferecido em 15 Câmpus, tais sejam: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Minaçu, Luziânia, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu.

Se considerarmos a localização desses Câmpus fica perceptível a questão longitudinal, o que pode acarretar diferenças culturais, econômicas, sociais, políticas, dentre outras. Isso pode refletir no processo de aprendizagem ou no alcance dos objetivos, pois é preciso considerar as questões singulares de cada Câmpus e pares que realizam as atividades, bem como as condições materiais e concretas para sua realização. Inferimos inclusive, que os Câmpus mais distantes da sede, que fica em Anápolis, podem ter mais dificuldades de autonomia e financiamento, apesar que nos documentos oficiais, apresenta como uma questão de superação do reducionismo econômico primando pela tendência globalizadora.

O significado e a função dos cursos da UEG, oferecidos em todas as regiões de planejamento do Estado, por meio das Unidades Universitárias e Polos de formação de professores, considera fatores sócio-econômicos das microrregiões do Estado, mas supera uma perspectiva de reducionismo econômico e concentra-se na dimensão 'tendências globalizadora'(PPI, 2011, p. 17).

Em relação ao corpo docente, a UEG prima por atender a demanda de 1/3 de efetivos e de mestres e doutores, alcançados pelos 3 concursos que ofertou, sendo um em 2004, outro em 2010 e o último em 2014. Apesar disso, em cada Câmpus há um número significativo de temporários e muitos especialistas, com ressalva para os Câmpus mais metropolizados. A questão dos docentes temporários pode levar ao questionamento da rotatividade no quadro de pessoal, o que poderia dificultar a permanência de atividades. Isso seria amenizado com mais concursos. Apesar que, mesmo os concursados, muitas vezes assumem e abandonam a instituição, podendo ser pelas condições de trabalho ou até mesmo pela questão salarial. A contradição continua, pois destaca-se que essa rotatividade pode não ser tão grande, visto que apesar da legislação dizer que os contratos temporários são de dois anos, muitos casos não ocorre na prática, gerando uma certa permanência do profissional, por tempo indeterminado.

A UEG apresentava em 2016 em atuação, um quadro de 1.997 docentes, sejam temporários ou efetivos, sendo 1077 mulheres e 930 homens, configurando uma universidade com predominância feminina. Desse total, 107 docentes estão de licença para qualificação,

sendo 71 de licença integral e 36 de licença parcial³². Destarte o corpo docente da UEG se configura por 42 % de docentes especialistas e 5 % de graduados, denotando um número alto de docentes que podem se dedicar apenas ao ensino e a extensão, visto que a pesquisa – fundamento da universidade, só pode ser efetivada por mestres e doutores. Contudo, 53% do quadro docente é composto por mestres e doutores, os quais podem se dedicar ao tripé da universidade, conforme Quadro n. 23. Em síntese, 100% dos docentes, ou seja, 1.997, podem se dedicar às atividades de extensão universitária, até mesmo porque são docentes universitários.

Quadro n. 23 - Docentes da UEG

Titulação	Quantidade	Porcentual
Graduados	96	5%
Especialistas	844	42%
Mestres	667	33%
Doutores	390	20%
Total	1.997	100%

Fonte: Kochhann (2017)

Em relação à administração da instituição, percebe-se pelos documentos uma tendência a gestão democrática e participativa, pois é gerida mediante os Conselhos, Câmaras, Congregação e Colegiados de Cursos. Esses órgãos tem o poder de decisão em relação às questões da gestão da instituição. Começando pelos Colegiados e chegando ao Conselho maior. Pela compreensão do documento que traz essa organicidade de gestão, a aparência é que os Câmpus debatem os assuntos para aprovação.

Conforme o PDI (2010), um dos Conselhos é denominado de Conselho Universitário (CsU), sendo um órgão normativo e deliberativo superior da instituição, conforme previsto no Estatuto da UEG, tendo como composição os representantes da Reitoria, direção dos Câmpus e representantes docentes eleitos pelos pares. O outro Conselho é o Conselho Acadêmico (CsA), órgão deliberativo e representado pelas componentes das Câmaras de Graduação, de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação, além de representante docente e discente, eleitos pelos pares.

Quanto às Câmaras de Graduação, de Extensão e de Pesquisa, são órgãos que deliberam com seus pares, sobre suas atividades específicas, para então prosseguirem as outras instâncias. No tocante aos Câmpus, cada um tem seus órgãos deliberativos, como a Congregação (CAU) e os Colegiados de Curso, que tem como função deliberarem sobre suas demandas ou da instituição e encaminharem para as instâncias superiores.

Em relação às questões pedagógicas, o PDI (2010) e o PPI (2011) apresentam 21 políticas para a UEG alcançar no período de 2010 a 2019. Apresentam questões voltadas para a

³² Dados retirados no “UEG em Dados”, in: <http://www.ueg.br/aditivo/revista/?funcao=visualizar&variavel=29>, p. 19.

pesquisa, a cultura, tecnologia, acompanhamento de estágios, modernização de laboratórios e bibliotecas, incentivo a criticidade e discussão coletiva, bolsas acadêmicas para desenvolvimento de ações, políticas de permanência do acadêmico na instituição e para servidores, cotas, educação à distância e também a extensão, quando se refere a bolsas, interação com a sociedade e prestação de serviços.

- b) Interagir com a sociedade pela participação dos seus integrantes em atividades comprometidas com a busca de soluções para problemas regionais e nacionais;
- h) Incentivar o conhecimento e a reflexão crítica por parte da comunidade universitária e da sociedade local;
- k) Promover a unificação de normas e critérios para concessão de bolsas acadêmicas;
- v) Prestar serviços especializados à comunidade. (PPI, 2011, p. 15-16) e (PDI, 2010, p. 30)

Os documentos analisados da UEG explicitam constantemente e de forma incisiva a questão da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no processo formativo para o alcance da missão institucional, como tarefa dos docentes nos variados momentos do processo de aprendizagem ou disciplina.

Neste sentido, a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão dá-se via novas metodologias e tecnologias de ensino responsáveis pela construção de sujeitos históricos e críticos, além de explicitar a responsabilidade social da Universidade no cumprimento de sua missão institucional. [...] A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão deve ser tarefa de todos os docentes da Universidade em todos os momentos ou em todas as disciplinas em que se fazem presentes, na condução do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem dos discentes. (PDI, 2010, p. 32)

A defesa de um novo paradigma educacional está anunciada no sentido de se pensar em uma nova estrutura organizacional dos currículos primando pela incorporação da pesquisa enquanto princípio educativo, bem como a extensão ser compreendida como parte do processo formativo, que promova a interação e o diálogo acadêmico com a realidade social. (PDI, 2010).

A UEG pelos documentos como o PDI (2010) prima por um perfil de egresso que se apresente enquanto uma pessoa de atitude investigativa e pesquisadora, para que possa criar e recriar sua vida profissional, focando a formação da totalidade do ser. Para isso é necessário uma formação crítica, criativa, ética e humanística, que inspire a resolução de problemas reais e situados, possibilitando a transformação social, por seu engajamento político e cidadão, que promova sua intervenção no mercado de trabalho a ponto de humaniza-lo. O PDI (2010) também apresenta o perfil do docente da UEG como sendo aquele que deve transcender o conhecimento técnico-profissional, que vincule a teoria e prática, que trabalhe focando a realidade, que seja uma liderança intelectual e mediador do processo de pesquisa e extensão.

As questões pedagógicas referentes ao ensino são apresentadas pela busca da excelência acadêmica, do processo de ensino e aprendizagem de qualidade, por uma gestão democrática, com cursos de gratuitos e diversificados, tanto presenciais quanto a distância. As diretrizes do ensino em cada curso estão previstas em cada projeto pedagógico de curso, seguindo as diretrizes da instituição, como missão, objetivos e metas.

A ressalva que fazemos em relação ao proposto nos documentos da UEG em relação ao ensino é no tocante a responsabilização que colocam no futuro profissional formado pela UEG, o qual deve ficar explícito no PPC – Projeto Pedagógico de Curso. Conforme o PDI (2010, p. 22) “O Projeto Pedagógico deve buscar a formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa e democrática.”. Seguindo a teoria marxista e a epistemologia da práxis, não é meramente a prática do professor que irá constituir o destino da sociedade, mas muito mais uma composição de fatores econômicos, políticos, culturais, religiosos e outros, dos quais o professor precisa enfrentar juntamente com as condições de trabalho para perante as várias mediações possa em um processo constante de lutas e resistências desenvolver seu trabalho, perante as reais condições. Não podemos responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso da sociedade.

Ainda no tocante ao PPC, o PDI (2010, p. 22) apresenta que este deve ser elaborado de forma coletiva, reflexiva e democrática, que “exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade, bem como uma reflexão aprofundada sobre o tipo de indivíduo que se pretende formar e de mundo que se quer construir.”. Isso implica que o grupo que elabora o PPC precisa dominar concepções inclusive da extensão universitária, para se posicionar sobre essa questão no sentido de formação do aluno de graduação e pós-graduação, no caso específico, da formação docente ou da formação do pedagogo.

No PPI (2011) constam dez itens que compõe a concepção de graduação. Um desses é no tocante a dar ênfase à articulação do ensino com a pesquisa e a extensão, o outro dar ênfase, de forma indireta, a epistemologia da práxis e a tendência histórico-crítica, por tratarem da articulação teoria e prática e realidade social.

- h. Articulação – graduação, pós-graduação (*stricto e lato sensu*), cursos sequenciais, licenciaturas parceladas, associados à pesquisa e à extensão;
- i. Articulação entre teoria e prática;
- j. Formação efetiva a partir da realidade social. (PPI, 2011, p. 23)

É preciso inquirir sobre como ocorre essa articulação do ensino com a pesquisa e a extensão, bem como a articulação entre a teoria e a prática, assim como uma formação efetiva

com a realidade social. Questões que remetem a discussão da indissociabilidade de Botomé (1996), formação docente pela práxis enquanto unidade teoria e prática de Curado Silva (2017a,b) e o fundamento do processo ensino e aprendizagem ser a prática social de Saviani (2008a). Não basta estar posto nos documentos que isso deve ocorrer. É preciso uma análise profunda, um mergulho no real, no sentido de como essas questões se efetiva e se ocorre de fato à efetivação. O documento pode nos apresentar uma aparência e a essência ser outra. Contradições possíveis de ocorrer.

Em se tratando da organização didático-pedagógica da graduação é apresentado que uma das diretrizes pedagógicas é a compreender que a universidade é um espaço específico do ensino, bem como da pesquisa e extensão. Isso significa que o PDI (2010) explicita que o ensino promove a formação docente, vinculada a pesquisa e a extensão. Quanto aos seis princípios metodológicos da graduação um deles é específico a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, apresentando que esta pode promover a transformação no processo pedagógico visto que professores e alunos são os sujeitos históricos e políticos desse processo, denotando a importância da indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão. Os outros cinco princípios metodológicos dizem respeito indiretamente às atividades de extensão, visto ser: interdisciplinaridade, pluralidade e historicidade ideológica e acadêmica, integração entre educação, trabalho e atuação social, contextualização, reflexão e autonomia.

Quando se trata da pesquisa, a UEG estabelece pelo PDI (2010) que a investigação científica deve pautar-se nos problemas sociais e relacionar-se com o ensino e a extensão, demonstrando o estabelecimento da indissociabilidade e atendendo a demanda social pela produção acadêmica e publicação de seus resultados. O documento não aponta como esta indissociabilidade pode ocorrer. O que pode dificultar o entendimento do processo e sua efetivação no concreto real.

A extensão universitária na UEG aparece como uma prática acadêmica que articula o ensino e a pesquisa no processo formativo. É preciso analisar o sentido de prática acadêmica e articulação, pois podem ser apenas um praticismo e uma pseudoarticulação. É apresentado que a extensão deve ser realizada “a partir de ações e processos orgânicos que não se confundem com assistencialismo, mas compromisso da instituição com a comunidade interna, docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade externa”. (PPI, 2011, p. 52). Essa questão apresenta de forma explícita que as ações extensionistas devem ser orgânicas e para além do assistencialismo, denotando prestação de serviços e concepção acadêmica. O que a priori denota conhecimento de concepção e sentido da extensão universitária no processo formativo

entre os pares que elaboram e avaliam as ações extensionistas. O pensar pode não ser o fazer. Para tal é importante a análise no tocante ao pensar tendo o currículo e as ações extensionistas como documentos de análise e também analisar o fazer pelas observações e entrevistas com os partícipes de projetos *loci* da pesquisa.

No PDI (2010, p. 26) a extensão universitária é conceituada “como o 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.”, comungando com o conceito do FORPROEX (2012, 2007), assumindo-a como uma das dimensões da vida acadêmica que pode vir a extrapolar os limites da sala de aula, pela integração com o real concreto, em um processo interdisciplinar e dialético de teoria/prática/reflexão/prática, enquanto componente curricular, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

A participação dos estudantes é um dos pilares das ações que viabilizam a extensão como momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo ser obrigatória para todos os cursos, desde os primeiros semestres, se possível, e estar integrada a programas decorrentes das unidades acadêmicas e à temática curricular, sendo computada para a integralização do currículo dos discentes. (PDI, 2010, p. 28).

A extensão universitária é tida como atividade-fim da universidade pelo PPI (2011) primando pelo planejamento sistêmico potencializando a capilaridade da UEG, por programas, projetos, ações e serviços de extensão, estimulando a realização de cursos e eventos. Nesse sentido é possível apresentar que o documento valoriza ações de prestação de serviços e de ações eventista-inorgânica, como cursos e eventos mas, também aborda programas e projetos, de concepção acadêmica e com características processual-orgânica.


No tocante as políticas de extensão a UEG se aproxima as questões defendidas pelo FORPROEX (2007, 2012) quanto a relação social de impacto entre a universidade a sociedade, a bilateralidade pela troca de saberes, a interdisciplinaridade na produção do conhecimento e a integração ensino, pesquisa e extensão como processo acadêmico formativo e com impacto na realidade social.

A UEG apresenta como estratégia de relação com a sociedade por meio da extensão universitária o desenvolvimento de programas, projetos e serviços, articulando-os às atividades do ensino e da pesquisa mediante as demandas de problemas sociais. O PPI (2010, p. 54) também apresenta que a UEG reconhece e valoriza a extensão “como parte do pensar e do fazer acadêmico” por meio de ações que promovam a transformação social, econômica e política, de modo que fortaleça o aprendizado acadêmico articulado com estágios e atividades complementares presentes no currículo. Essa questão leva a três reflexões. A primeira é sobre a relação entre pensar e fazer que pode ser associada a epistemologia da práxis, como sendo

unidade teoria e prática. A outra é quanto à aproximação com a concepção acadêmica de extensão apesar da permanência da prestação de serviço. A terceira é no sentido de apresentar que a finalidade das ações é a transformação do real. Ações de assistencialismo e prestação de serviço não mudam o real, apenas de forma imediata e ilusória.

O PPI (2011) apresenta como compromisso assumido fomentar que ações extensionistas passem a compor o processo de integralização da matriz curricular, articular as atividades extensionistas às acadêmicas, melhorar as condições de apoio às ações e aprimorar a sistema de avaliação e informação da extensão, que é feita pela Plataforma Pégasus. Considerando a historicidade da extensão universitária no Brasil e a legalização da extensão no processo formativo do acadêmico, a UEG está tardia nesses quesitos, visto que o FORPROEX (2007, 2012) já oficializa a extensão no processo formativo vinculado ao ensino e a pesquisa, seguindo a concepção acadêmica, enquanto obrigatoriedade curricular, o que está posto no PNE (2001, 2014) e no PNEU (2001, 2011). A UEG, pelo departamento de Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE), tem documentos específicos que legalizam a extensão universitária, conforme Figura n. 07.

Figura n. 07 – Documentos da PrE



HOME EXTENSÃO ▾ CULTURA ▾ ASSUNTOS ESTUDANTIS ▾ EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO ▾ FALE CONOS

INSTITUCIONAL
 Apresentação
 Equipe
 Atos Normativos
 novo Editais
 Câmara de Extensão

CULTURA
 Mapeamento Cultural
 Festival de Cultura
 Agenda Cultural
 Oportunidades
 Revista Parágrafos
 Espaço UEG Cultural

EXTENSÃO
 Núcleos - NIIEXT
 Comitê - CIEXT
 Publicações
 novo Seminário de Extensão

Atos Normativos

- **Resolução CsA nº 001/2006 (número atual 210/2006).**
Regulamenta o quantitativo mínimo de 10% dos acadêmicos em atividades extensionistas.
- **Resolução CsA nº 002/2007 (número atual 289/2007).**
Altera os critérios do Coordenador Adjunto de Extensão.
- **Resolução CsA nº 008/2008 (número atual 324/2008).**
Aprova normas para a Coordenação e para elaboração e encaminhamento de ações de extensão.
- **Resolução CsA nº 014/2008 (número atual 330/2008).**
Institui e normatiza o Comitê Institucional de Extensão.
- **Resolução CsA nº 030/2008 (número atual 345/2008).**
Aprova a política de regulamentação de cursos e de procedimentos acadêmico-pedagógicos.
- **Resolução CsA nº 007/2008 (número atual 323/ 2008).**
Estabelece diretrizes e as políticas de extensão da Universidade Estadual de Goiás.
- **Resolução CsA nº 116/2009 (número atual 476/2009).**
Aprova normas para a Ação de Extensão e para Professores e Orientadores da Ação de Extensão.
- **Resolução CsA nº 132/2009 (número atual 492/2009).**
Normatização para discentes da UEG cumprirem atividades extensionistas em consonância com a f

Fonte: http://www.pre.ueg.br/conteudo/1808_atos_normativos

É importante conhecermos o que as oito Resoluções da PrE apresentam no tocante a extensão universitária, as quais foram levadas em consideração no momento da elaboração dos currículos do Curso de Pedagogia da UEG em 2015. A Resolução CsA n. 210/2006 trata da

obrigatoriedade de toda ação extensionista ter um mínimo de acadêmicos envolvidos, abrangendo 10% do público atingido pela ação e os acadêmicos receberão certificado de atividades complementares. Esse documento explicita a questão de que toda ação extensionista deve ter acadêmicos envolvidos. Destarte, não trata de certificação extensionista no currículo, mas como atividade complementar. Salienta-se que em 2006 quando da aprovação dessa Resolução, já estava em pauta no PNE (2001) no tocante a curricularização.

A Resolução CsA n. 289/2007 discute sobre os critérios de escolha do coordenador de extensão em cada Câmpus da UEG, desde que tenham 5 projetos e 3 cursos aprovados. A Resolução CsA n. 324/2009 apresenta as normas de elaboração de uma ação extensionista e da coordenação de extensão, apresentando a carga horária de professores e coordenadores extensionistas, o papel do coordenador de extensão de acompanhar e avaliar as ações, o papel do professor de acompanhar e avaliar os acadêmicos envolvidos, de apresentar projetos com base teórica e relação com a pesquisa e o ensino, com relevância social e acadêmica, mediante viabilidade de infraestrutura e de pessoal. Esse documento apresenta que as ações extensionistas são programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços. O que fica explícito que projetos e prestação de serviços são compreendidos como ações diferenciadas, em que programas e projetos se caracterizam pela característica processual-orgânica e as demais ações por serem eventistas e inorgânicas, como discute Reis (1996).

A Resolução CsA n. 330/2008 oficializa e apresenta as normas de atuação do Comitê Institucional de Extensão (CIEXT), que avalia, aprova e acompanha as ações extensionistas, primando pelo atendimento as concepções da UEG. A Resolução CsA n. 345/2008 regulamenta sobre os cursos e procedimentos acadêmicos-pedagógicos das ações extensionistas, estabelecendo que 20% das atividades complementares devem ser efetivadas em projetos de extensão. Essa Resolução oficializa o que o PNE (2001) propunha no sentido de formação acadêmica pelas vias de ações de extensão universitária, mas não como componente curricular extensionista e sim como atividade complementar. Isso precisa ser revisto, bem como discutir o sentido de ações extensionistas, pois podem ser cursos, eventos e prestação de serviços.

A Resolução CsA n. 323/2008 estabelece as diretrizes da extensão universitária na UEG, seguindo os critérios e concepções do FORPROEX (2007).

Art. 2º - A 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. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática/reflexão/prática, a

Extensão Universitária é interdisciplinar favorecendo a visão integrada de todas as dimensões da realidade social.

Pelo documento entendemos que a concepção de extensão na UEG é de um processo, interdisciplinar, indissociável, transformador, que produz conhecimento pela realidade concreta, de forma dialética e pela práxis, como defende Curado Silva (2017a, b). Questões que buscamos confrontar durante a coleta de dados. Essa Resolução apresenta que os objetivos da extensão universitária da UEG visam articular o ensino e a pesquisa, atendendo as demandas sociais, com articulação da teoria e prática, com ações interdisciplinares, reformulando concepções e práticas curriculares, favorecer a prática profissional e a formação social e política, favoreça a formação inicial e continuada, implemente ações inovadoras e afirmativas. A Resolução segue as diretrizes de extensão universitária previstas no FORPROEX (2007) e no PNEU (2001) do impacto social transformador, da bilateralidade, interdisciplinaridade e indissociabilidade. Essa Resolução trata da cultura, assuntos estudantis e da extensão. Reforça as modalidades da extensão universitária, tais sejam: programas, projetos, cursos, evento e prestação de serviços/ação social. Uma análise que fazemos é que a Resolução apresenta diferença conceitual em relação a projeto e prestação de serviço, além de mencionar que assistencialismo se alia a prestação de serviço, denotando que a UEG tem clareza da diferença e que pode ofertar as variadas concepções. Apresenta também sobre publicação e produtos acadêmicos advindos das ações extensionistas e da necessidade de envolvimento de acadêmicos da graduação e pós-graduação, de forma que vivencia a relação ensino-aprendizagem mediante ações que tenham interlocução com os problemas sociais. A discussão sobre produtos acadêmicos é importante para superar a suposta desvantagem da extensão em relação à pesquisa, pois pode haver o entendimento de que a pesquisa subentende teoria e produção e a extensão prática pela prática. Concepção errônea. A extensão é tão quanto à pesquisa no quesito produção acadêmica. Esse documento aponta para a defesa da concepção acadêmica e de aprendizagem, discutida por Reis (1993, 1995, 1996), Síveres (2013) e Jezine (2006). Apesar de algumas contradições encontradas no documento é possível concluir que a regulamentação está em processo de consonância com a legislação brasileira. Mas, outra contradição podemos questionar no tocante ao pensar e o fazer. O pensar pode estar condizente mas o fazer pode não estar condizente. Eis, questões que a pesquisa empírica anuncia.

A Resolução CsA n. 476/2009 apresenta as normas para as atividades de extensão universitária, reafirmando a obrigatoriedade de acadêmicos em ações extensionistas, dos 20 % de atividades complementares em ações extensionista e que as ações devem ter alcance social e articulação com o ensino e a pesquisa e que a PrE irá acompanhar e avaliar as ações

extensionistas. A crítica que fazemos é no sentido de que o documento não apresenta como será esse acompanhamento e avaliação da ação, bem como quais critérios qualitativos serão avaliados, como o FORPROEX (2001) apresenta. Além de que utilizam o termo ações extensionistas, denotando que quem participa de curso e evento está fazendo extensão universitária, o que entra em contradição com a legislação atual, que considera projetos e programas e também com a concepção defendida pelo FORPROEX (2007) de ser acadêmica e não assistencialista e prestação de serviços.

A Resolução CsA n. 492/2009 normatiza como os acadêmicos da UEG cumprirão as atividades extensionistas para o cumprimento dos 20% de atividades complementares. Nesse documento percebemos uma incoerência textual e que pode gerar questionamentos, visto que ora aparece que o acadêmico deve cumprir os 20% em projetos de extensão e ora aparece em ação de extensão. Consideramos que ação de extensão pode ser qualquer modalidade extensionista, ou seja, programa, projeto, curso, evento e prestação de serviços. Assim, para o documento atender a legislação brasileira, o texto deveria ser escrito usando o termo “projetos”.

Outra crítica que fazemos é no tocante às regulamentações da PrE serem da década passada e que apesar do PNEU (2011), FORPROEX (2012) e PNE (2014) os documentos ainda não foram atualizados, datando de 2009. E mesmo assim, o PNEU (2001) e o PNE (2001) já tratavam da curricularização e os documentos da PrE não levaram isso em consideração na elaboração de seus documentos. Em resposta a esta crítica, apresentamos que em dezembro de 2017, entre os dias 5 e 6, a PrE promoveu um seminário para debate sobre as novas regulamentações em relação a extensão universitária da UEG, primando o atendimento ao PNE (2014). O seminário gerou uma série de discussões no tocante a curricularização, a creditação e a avaliação de ações extensionistas. A expectativa era de que ao longo do ano de 2018 os frutos dessa discussão se tornassem documentos oficiais e que regulamentassem a extensão universitária da UEG em conformidade com o PNE (2014).

Datando de dezembro de 2017 mas, para nosso conhecimento apenas em meados de 2018, um novo documento sobre extensão universitária foi lançado, revogando as Resolução CsA n. 289, de 15 de março de 2007 que tratava da coordenação de extensão, Resolução CsA n. 323, de 18 de fevereiro de 2008 que tratava da diretrizes e políticas de extensão e a Resolução CsA n. 324, de 18 de fevereiro de 2008 que tratava da coordenação, elaboração e encaminhamento da extensão.

Destarte, a nova resolução aborda o conceito de extensão conforme o FORPROEX (2012) em seu art. 2º e traz em seu Parágrafo único uma abordagem epistemológica que pode ser entendida pela epistemologia da prática, pelo foco na prática.

Parágrafo único. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática/reflexão/prática, a extensão universitária é interdisciplinar, favorecendo a visão integrada de todas as dimensões da realidade social.

O art. 3º apresenta dezoito objetivos que a extensão universitária deve atender, dentre as questões articulação com ensino e pesquisa, integrar variados saberes, democratizar o conhecimento científico, realizar ações interdisciplinares e interdepartamentais, interinstitucionais, entre outras questões. Contudo, chamou-nos atenção para 4 incisos que abordam a formação docente, a profissionalização e a concepção de extensão.

IV - contribuir para reformulações das concepções de ações extensionistas (programas, projetos, cursos e eventos) e práticas curriculares referentes à extensão na UEG;

V - possibilitar aos alunos uma prática profissional que contribua para a melhor formação do profissional e para a formação da consciência social e política;

VI - contribuir para a formação de profissionais cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade;

VII - promover atividades acadêmicas que contribuam na formação inicial e continuada do profissional cidadão;

No tocante a reformulações de concepção colocam programas e projetos junto com cursos e eventos, sem fazer nenhuma referência conceitual que possa as diferenciar. Assim, fica subentendido que qualquer uma das atividades pode ter a mesma concepção. O que é um engano segundo Reis (1996). A prática profissional e uma formação que possa vir a ser de qualidade, tanto inicial quanto continuada deve ser segundo Reis (1996) processual e orgânica, em uma concepção acadêmica conforme Síveres (2013), Jezine (2006) e pela práxis conforme Curado Silva (2015, 2018). Destarte, cursos e eventos não promoveriam essa profissionalização e formação. O que leva a compreensão de que o documento da UEG ainda está voltado para uma prática de prestação de serviços e assistencialismo. Salvo deixar mais claro a concepção acadêmica de programas e projetos.

O art. 4º apresenta as diretrizes pautadas no PNEU (2011) tratando do impacto de transformação social, a bilateralidade, a interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Mas, não discutem sobre a transformação do acadêmico e nem tão pouco apresentam a obrigatoriedade do mínimo de 10% do total dos créditos em programas e projetos. Ou será que estão seguindo o PNEU (2001) já que no documento não fazem referência ao ano.

O art. 7º trata da participação de acadêmicos da graduação e pós-graduação em atividades de extensão. Isso implica que os acadêmicos de pós-graduação precisam também concorrer a bolsas de extensão. O documento não faz referência se a pós-graduação é *latu senso* ou *strictu senso*. No Parágrafo único desse art. fica evidenciado que a Universidade aceita ações extensionistas sem o envolvimento do acadêmico, o que caracteriza uma ação como prestação

de serviço, visto que não irá promover o aprendizado ao acadêmico, não haverá transformação acadêmica. Isso implica em regulamentar a prestação de serviços e assistencialismo, em desfavor da concepção acadêmica.

Parágrafo único. Nos casos em que não houver a possibilidade de envolvimento de estudantes no desenvolvimento da ação, deve o proponente apresentar justificativa, que será avaliada pelo Ciext.

Para Souza (2000) as ações de extensão universitária precisam deixar de ser prestação de serviço como fim, para de fato possibilitar a transformação social e do acadêmico. Fávero (1999) apresenta que apesar das universidades terem regulamentada a questão da transformação social pela indissociabilidade ainda estão atendendo ao capital e com problemas de financiamento das atividades.

No art. 9º é apresentado as modalidades de ações extensionistas afirmando seguir a Política Nacional de Extensão, mas sem datar o ano dessa Política e conceitua programa, projeto integrado, projeto isolado, curso, minicurso/oficina, evento e prestação de serviço. Nos documentos do FORPROEX (2012), PNEU (2011) e PNE (2014) que tivemos acesso, nada consta em relação a essas modalidades e conceitos. Apesar das palavras orgânico e sistemático aparecerem na redação dos incisos e artigos do documento, não trazem a mesma concepção discutida por Reis (1996).

O art. 11 trata da estrutura organizacional das ações extensionista e traz uma questão interessante sobre bolsistas apontando docentes e técnicos com essa possibilidade “V - Bolsistas (docentes, discentes e técnicos administrativos, conforme art. 2º, VIII, da Lei 18.971, de 23 de julho de 2015)”. Mas, segundo o edital de bolsas de extensão lançado nos últimos anos pela PrE, as bolsas são apenas para alunos da graduação e em número reduzido perante a demanda de ações e comparado com as bolsas da pesquisa. A extensão ofertou 90 bolsas, tendo mais de 500 ações cadastradas, enquanto que a pesquisa ofertou 200 bolsas.

O art. 15 apresenta as atribuições do coordenador de extensão da ação e dentre tantas uma é de “XII - acompanhar e avaliar o desempenho dos acadêmicos envolvidos;”. Já o art. 17 apresenta as diretrizes do coordenador adjunto de extensão de cada Câmpus e entre tantas atribuições uma é “I - acompanhar o planejamento, execução e avaliação de todas as ações de extensão, aprovadas pela Câmara de Extensão nos campi universitários;”. A análise nos leva a dizer que está previsto nos documentos o processo de acompanhamento e avaliação por parte dos gestores envolvidos com a extensão universitária. Basta questionar como esse processo tem ocorrido.

O art. 20 apresenta os NIIEXT – Núcleos Institucionais e Interdisciplinares de Extensão no total de 10 que podem ser relacionar com as 8 áreas temáticas do FORPROEX. Em primeira análise esses Niiext se assemelham as áreas temáticas. Não ficando expressivo o avanço nas discussões com sua criação.

O art. 23 trata do CIEXT – Comitê Institucional de Extensão que tem como principais atribuições acompanhar e avaliar as ações extensionistas.

- I - avaliar e acompanhar as ações de extensão, de acordo com critérios e indicadores definidos, desde sua propositura até seu encerramento;
- II - emitir pareceres científicos de atividades diversas vinculadas à extensão universitária;
- III - avaliar os processos de bolsas de extensão e de outras modalidades vinculadas às ações extensionistas;
- IV - produzir indicadores de avaliação e acompanhamento qualitativos e quantitativos para as ações extensionistas;
- V - participar da elaboração e seleção dos editais de fomento da PrE;
- VI - participar dos eventos relacionados à extensão promovidos pela PrE;
- VII - participar do processo de formulação e avaliação da política de extensão da UEG;
- VIII - participar de fóruns, seminários e reuniões periódicas sobre a temática extensão universitária;
- IX - desenvolver outras tarefas relacionadas à competência e aos objetivos de sua função.

Pela análise das obrigações dos componentes do CIEXT é percebida uma certa organização no sentido de acompanhamento e avaliação das ações extensionistas. Questiona-se como isso tem funcionado na prática, considerando que o acompanhamento e avaliação deve ser desde sua propositura até seu encerramento. Isso seria via sistema Pégasus, com a leitura dos relatórios mensais e finais? Seria com visitas em lócus? Seria com aplicação de questionário aos partícipes? Seria acompanhando o coordenador da ação? Seria acompanhando os acadêmicos protagonistas da ação? Seria acompanhando a comunidade atendida? Como seria a emissão dos pareceres científicos sobre as ações? Esses pareceres seriam o suporte para a análise de reedição das ações? Ou qualquer ação que queira ser reeditada, será sem nenhum critério a ser considerado, salvo o lançamentos dos relatórios no sistema? A avaliação dos processos de bolsa seria em que sentido? De analisar a contribuição que a ação ou a bolsa trouxe para a aprendizagem do acadêmico? Como seria qualitativamente essa avaliação? Como irão produzir indicadores de avaliação e acompanhamento da extensão? Para que produzir esses indicadores? Entre outras questões cuja função é do CIEXT, chamamos a atenção no sentido de que para todo processo de acompanhamento e avaliação dos componentes do CIEXT devem ter clara a concepção e as diretrizes de extensão universitária expressas no FORPROEX (2012), PNEU (2011), PNE (2014), PDI (2010) e PPI (2010) para diremirem com coesão documental.

Eis uma questão importante a ser pensada, visto que se essa equipe não estiver alinhada e realizar as suas funções de forma qualitativa todo o processo pode estar comprometido.

O art. 30 apresenta a normativa sobre a chamada para as ações extensionistas e afirma que projetos integradores e isolados e prestação de serviços terão prazo de 1 ano para execução podendo ser prorrogável por no máximo mais um ano, o que seria estender o prazo de execução da edição. Quanto a reedições o documento não faz menção a quantidades. Isso significa que um projeto integrado ou isolado e também a prestação de serviço pode ocorrer por anos e anos consecutivos. Sendo um projeto integrado ou isolado isso denota a possibilidade de uma ação processual. O documento ainda traz sobre a postagem de relatórios no sistema Pégasus, como condição de reedição. Isso denota que existe um sistema informatizado para acompanhamento das atividades. Isso não denota um acompanhamento qualitativo.

O art. 32 apresenta que a ação extensionista deve ser elaborada considerando as necessidades tanto da sociedade quanto da comunidade acadêmica, a política e diretrizes da universidade, dos recursos disponíveis e da carga horária para a coordenação da ação.

O art. 36 entra em contradição com o seu Parágrafo único ao tratar da questão de cobrança de taxas em ações extensionistas. No artigo apresenta que não devem permitir cobranças de mensalidades ou outras formas de pagamento, salvo prestação de serviço. Mas, no Parágrafo único apresenta que as ações que cobrarem deverão reservar 10 % das vagas para serem gratuitas, usando aqui a expressão ações e não prestação de serviços. Isso denota que não podem cobrar mas, se cobrarem reservem 10 % das vagas das ações para serem gratuitas.

Art. 36. As ações extensionistas não devem permitir o pagamento de mensalidades ou outras formas de pagamento pelos membros da comunidade, colaboradores e estudantes, exceto a partir de ações dos Niiext que contemplem prestações de serviços em parceria com instituições privadas, em conformidade com as normativas internas da UEG.

Parágrafo único. Nas ações de extensão universitária em que haja cobrança de inscrição, mensalidade ou outras contribuições dos participantes, no mínimo 10% (dez por cento) das vagas deverão ser obrigatoriamente gratuitas, a serem preenchidas por critérios previstos em edital de seleção, definidos e tornados públicos pelo Coordenador de Extensão.

Isso significa que eventos e cursos podem cobrar taxas caso sejam vinculados a um NIIEXT? Já que eventos e cursos são ações de prestação de serviços. Se não estiverem vinculadas a um NIIEXT não podem cobrar nenhuma taxa. Mas, por que a UEG traz eventos, cursos e prestação de serviços como sendo ações diferenciadas? Na plataforma Pégasus existe a possibilidade apenas de cadastro para projeto, cursos e eventos. Não existe diferenciação para projetos integrados e isolados, e também não há possibilidade de lançamento de ações de

prestação de serviços e programas. Isso denota que nos documentos trazem um dizer e a efetivação ocorre de outra forma. Incoerência entre o escrito e o praticado.

O art. 37 apresenta que haverá lançamento de editais específicos para financiamento de ações extensionistas e salienta o termo periodicamente. Assim, se torna importante sabermos o que significa periodicamente e o que estarão financiando. Haveria edital uma vez no ano e para bolsas de extensão, participação em eventos, materiais para execução das ações? No tocante as bolsas de extensão o presente documento retoma a discussão exposta na Resolução CsU n.º 589/2013.

Em relação ao acompanhamento e avaliação das ações extensionsitas o documento expressa que seja de forma contínua e quanti-qualitativa e publicizada. Mas, é preciso pensar que pode haver uma distância entre o escrito e o praticado, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática.

Art. 43. As ações extensionistas serão avaliadas de forma contínua com o objetivo de garantir a elas qualidade, por meio de critérios e indicadores relacionados à extensão universitária, de acordo com a Política Nacional de Extensão, os regulamentos internos da UEG e as especificidades de cada ação.

Parágrafo Único. Caso a ação de extensão não esteja sendo executada de acordo com sua proposta, a Câmara de Extensão deverá ser comunicada para nova avaliação, e os Coordenadores das Ações terão um prazo de até 10 (dez) dias para justificativa.

Art. 44. Os critérios e os indicadores quantitativos e qualitativos de avaliação e acompanhamento da extensão serão definidos anualmente pelo Ciext, e caberá à PrE, por meio dos Coordenadores Adjuntos de Extensão, dar publicidade destes à comunidade acadêmica.

Art. 45. Os Coordenadores da Ação deverão detalhar os indicadores utilizados para o acompanhamento e avaliação de sua ação.

A resolução também aborda a questão da certificação, creditação e curricularização. Mas, o termo incentivaré presente no art. 48 denota que a UEG ainda não está cumprindo com a Meta 12.7 do PNE (2014) e não regulamentou como obrigatoriedade. O que implica dizer que os novos currículos dos cursos da UEG, que devem ser colocados em vigor dentro de algum tempo, podem não conter essa obrigatoriedade. O art. 49 apesar de prever a elaboração de diretriz sobre a integralização curricular não apresenta perspectiva de quando isso irá ocorrer. A regulamentação de integralização permanece a da Resolução CsA n. 345/2008 que regulamenta 20% das atividades complementares devem ser efetivadas em projetos de extensão.

Art. 48. A PrE incentivaré a creditação e a curricularização das ações de extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação da UEG, em consonância com a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), da Lei Federal n.º 13.005/2014, que visa assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária.

Art. 49. As normas para integralização curricular da extensão serão estabelecidas por regulamentação própria a ser elaborada pela PrE em consonância com outras pró-reitorias e entrará em vigor após aprovação pelo Conselho Acadêmico (CsA).

Entre outras questões analisadas no novo documento chamamos a atenção para a omissão sobre as produções acadêmicas e científicas advindas das ações extensionistas. Salvo se isso ficar subentendido que se houver indissociabilidade com a pesquisa haverá produção. Mas, independente da indissociabilidade a extensão pode produzir cientificamente. A produção acadêmico-científica é discutida pelo FORPROEX (2012) e não foi abordada nas novas diretrizes, mesmo sendo um critério de avaliação institucional.

Pensando na defesa do FORPROEX (2012) da extensão acadêmica e em Marx e Gramsci sobre a omnilateralidade e emancipação, a extensão universitária deve ter como sentido a transformação social, apesar que as origens extensionistas terem se alicerçado como assistencialismo e no seu caráter opcional.

O que se nota desde a sua origem é que, além do caráter opcional, a extensão sempre apareceu como a maneira de aproximar a Universidade da população, principalmente de forma assistencial, esvaziada de qualquer significado emancipatório, mas como uma forma de realização das políticas de governo. (CASTRO, 2004, p. 4)

Considerando o PNE (2014), as universidades, aqui ressaltamos a UEG, precisa criar condições para a creditação dos projetos de extensão no processo formativo alicerçado na promoção do homem omnilateral e emancipado, a partir da compreensão da realidade, domínio teórico e instrumental.

Se educação é promoção do homem; se o homem realiza as suas potencialidades *na e a partir* da situação; se a sua capacidade de intervir na situação depende do grau de consciência que possui em relação a situação, a universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente for capaz de formar profissionais: a) com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar; b) com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente; c) com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (SAVIANI, 2000, p. 77)

Conclui-se pela análise dos documentos da PrE que alguns estão defasados temporalmente e que precisam expressar de forma clara e unívoca os termos referentes as ações extensionistas, bem como a concepção extensionista que deve predominar nas ações, seja acadêmica ou de prestação de serviços, pois perante os documentos vigentes deixa livre a concepção, ficando a cargo da ação apresentar a concepção que a mesma prima por atender. Eis questões que precisam ser pensadas no coletivo. Uma instituição precisa ter delineado seus princípios, missão e objetivos de acordo com a proposta de formação e os envolvidos precisam

conhecer. Se os documentos não apresentam claramente, é necessário repensá-los. Caso não haja conhecimento suficiente sobre a temática, é imprescindível uma formação.

Consideramos que os documentos legais são frutos de seu tempo e história e que devem ser construídos no coletivo, de forma participativa e democrática, mas acreditamos que não podem levar mais uma década sem revisão, principalmente para acompanhar e atender as demandas legais vigentes. Uma das possíveis justificativas para a morosidade na regulamentação pode vir a ser a inconstância de gestores na PrE, visto ter a cada ano um novo gestor. Nos últimos 4 anos é que permanece um mesmo gestor, o que pode ter refletido na escrita de uma nova resolução, mas que ainda está incentivando o cumprimento do PNE (2014). A troca de gestores pode dificultar a tramitação de regulamentações no departamento. Ou até mesmo a falta de entendimento das questões legais para a propositura de novas regulamentações. Para além de que a UEG ter uma capilaridade imensa pode dificultar um entendimento similar de concepções e sentidos, bem como um trabalho coletivo e participativo.

A priori, as regulamentações, mesmo que apresentando algumas contradições e com certa defasagem, as mesmas se atendidas em sua efetivação, já apresentam ganhos no tocante a concepção acadêmica. O entendimento é que a UEG pode até mesmo defender uma extensão acadêmica, mas não se afasta da prestação de serviços. Apresenta a contradição em vários momentos dos documentos. Um é no tocante a epistemologia da prática e da práxis. Outro apresenta uma formação para a crítica e transformação do real, mas não abandona o mercado. Defendem a oferta de programas e projetos de concepção processual-orgânica, mas não abandonam os cursos e eventos de concepção eventista-inorgânico e oficializam a prestação de serviço e a possibilidade de ações sem acadêmicos enquanto protagonistas. Avança no sentido de ter um sistema organizado de extensão universitária, Plataforma Pégasus, mas limita a mesma em projetos, cursos e eventos e não dão fluxo e visibilidade a biblioteca digital, que seria o espaço para a socialização dos produtos acadêmicos-científicos. Inclusive outra fragilidade é no tocante às produções acadêmico-científicas que não são mencionados no novo documento. Defendem que as ações de extensão sejam parte do processo formativo de todos os acadêmicos e de todos os cursos, mas não apresentam de que maneira essa questão estará presente no currículo. Para além dessas questões ainda é possível levantar a contradição possível entre teoria e prática, entre pensar e fazer, entre documentar e executar. Não basta estar documentado. É preciso ser compreendida a concepção e o sentido das ações extensionistas no processo formativo. Quanto a isso os documentos não fazem referência. Quanto aos documentos nacionais esperamos que os mesmos sejam de fato cumpridos de forma qualitativa aprovados aqueles ainda em análise.

4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: conhecendo seu(s) currículo(s)

O contexto histórico-social apresenta novas necessidades aos homens e estas tendem a se sofisticar. Ao mesmo tempo em que os seres humanos têm supridas suas necessidades mais elementares, próprias de todo animal, aspiram suprir as necessidades genuinamente humanas nas dimensões estéticas, afetivas, sociais, celebrativas, de lazer e de entretenimento. Nas diferentes formas de organização social ao longo da história, o trabalho se constitui como a atividade humana destinada a prover o suprimento do conjunto das necessidades humanas. Em épocas de crise os homens se voltam mais para a preservação da espécie, distanciam-se da satisfação das necessidades genuinamente humanas. Em períodos de maior estabilidade, podem melhor usufruir dos bens materiais e imateriais criados pelo trabalho. O nível dessa formação na graduação constitui-se como um tipo de preparação para o trabalho especializado. Torna-se imperativo a formação de trabalhadores competentes e conscientes de seu papel histórico-social transformador. A organização de um curso, portanto, requer a cuidadosa análise do significado social da profissão nos dias atuais e nos tempos vindouros, com vistas à emancipação dos homens. Na configuração de um curso, há que se articular as conjunturais imediatas, com as necessidades estruturais, que avançar no processo de humanização no contexto da instituição escolar e que tem a ver com o que a perspectiva da epistemologia da práxis como formação: a formação humana.

Em se tratando de formação docente, em específico a formação do pedagogo da UEG, considerando as atividades realizadas nos projetos de extensão universitária, se torna importante à compreensão do currículo do Curso de Pedagogia. Para tanto, analisaremos o currículo vigente, oficializado em 2015, mediante a historicidade do Câmpus, a concepção do curso, o perfil do egresso, bem como o que diz respeito à indissociabilidade e às ações extensionistas no processo formativo, considerando que, segundo Malanchen (2016, p. 200) “Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que é a pressuposição prévia e efetiva.”. Partindo do real e do concreto, ou seja, da síntese, passaremos a análise para alcançar a síntese, considerando as múltiplas determinações.

A UEG pela sua capilaridade espacial, oferta o Curso de Pedagogia, em 15 cidades do Estado. No currículo de 2009, havia a unificação do currículo apesar do mesmo ser flexível, conforme Machado (2013). Com as mudanças curriculares de 2015, o processo de unificação foi extinto e cada Câmpus organizou um currículo. Destarte, temos que conhecer os 15 currículos. Eis uma questão de precisa ser investigada. Pois, a pesquisa de Machado (2013)

apresentou potencialidades no processo de unificação curricular. Primamos por buscar conhecer o currículo de cada Câmpus perante a totalidade para evitar a pseudoconcreticidade, como discute Kosik (1976). Para isso, iniciamos nossa análise com uma discussão sobre a localização do Câmpus e a história do curso no referido Câmpus, sintetizado no Quadro n. 24.

Quadro n. 24 - Localização e história

Câmpus	Localização e história
Ciências Econômicas e Humanas	O Câmpus Anápolis (UnUCSEH) foi a origem da UEG e sede da extinta Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA). Situa-se no Bairro Jundiáí, a 3 Km da sede da reitoria e da administração da UEG (Rodovia BR 153). Anápolis insere-se na região central do Estado com potencial econômico e cultural. O ensino superior teve influência do movimento expansionista ocorrido em todo o Brasil, entre 1930 e 1964. Esse movimento significou alto crescimento populacional no Brasil, apresentando grandes fluxos migratórios rurais-rurais e rurais-urbanos, com concentração urbana. Em 1969, a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA). Em 1990, a FACEA foi transformada em Universidade por meio do Decreto Lei n. 3.549 do governo do Estado de Goiás. Dessa forma foi criada a UNIANA que, à época, abrigava 11 cursos em duas unidades, uma no Bairro Jundiáí e a outra na Vila Alexandrina. O Câmpus de nossa pesquisa é o da unidade localizada no Jundiáí. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 6 graduações, 4 especializações e 2 mestrados.
Campos Belos	O Câmpus Campos Belos dista 546 Km da sede da UEG, sentido noroeste do Estado, com divisa com Tocantins e Bahia. Insere-se na região nordeste com perspectivas de desenvolvimento econômico, social e educacional. O Câmpus Campos Belos foi criado por meio da Resolução n. 5, de 10 de setembro de 1999. Seu núcleo originário foi a Faculdade de Ciências Agrárias e Letras (FACAL), criada pela Lei 12.314, de 30 de março de 1994 e pelo decreto governamental n° 4235 de 25 de abril de 1994. A FACAL não se instalou porque antes disto foi integrada à UEG e continuou funcionando no prédio da FACAL até 2002, mas como UEG. Além do curso de Pedagogia oferta mais 2 graduações.
Crixás	O Câmpus Crixás situa-se a 285 km de Anápolis – GO, sentido noroeste do Estado, próximo a Tocantins e Mato Grosso. A faculdade de Crixás teve sua autorização pela lei n° 11.012 de 03 de novembro de 1989 e criada pelo decreto n° 4.208 de 28 de março de 1994 como Faculdade de Ciências e Letras de Crixás. Com a criação da UEG, pela lei 13.456 de 16 de abril de 1999, conforme art. 2º, inciso II, letra “C” a faculdade de Educação Ciências e Letras de Crixás foi incorporada à UEG. O 1º vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia foi autorizado pela resolução 036/08/2001, consolidando assim a UEG em Crixás. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 1 graduação.
Formosa	O Câmpus Formosa situa-se a 228 km de Anápolis – GO e a 80 km de Brasília – DF, com divisa com Minas Gerais. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Formosa foi criada pelo Decreto Estadual n. 2.519, de 30 de outubro de 1985. A instituição era jurisdicionada à Secretaria Estadual de Educação e oferecia 4 cursos de licenciatura: Ciências, Geografia, História e Letras. Em 1986, passou a se chamar Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad (FECLISF). Com a criação da UEG a FECLISF foi incorporada em uma de suas Unidades Universitárias, hoje Câmpus. Em 2000, houve a criação dos cursos de Pedagogia, Matemática e Química, enquanto o curso de Ciências foi encerrado. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 5 graduações e 1 especialização.
Goianésia	O Câmpus Goianésia situa-se 142 de Anápolis – GO, no sentido norte do Estado. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia, hoje Câmpus Goianésia da Universidade Estadual de Goiás, localiza-se no município de Goianésia e foi criada pela Lei n°. 9.777, de 10 de dezembro de 1985, sob a forma de autarquia, jurisdicionada à Secretaria de Educação de Goianésia, com o objetivo de formar profissionais de nível superior, com os cursos de Letras, com habilitação em Licenciatura Plena em Português, Inglês e Literaturas e o de História, com habilitação em Licenciatura Plena em História, disponibilizando 40 vagas em cada curso, efetivadas pelo vestibular em 1990. A Facilgo, hoje integrada à UEG, implantou o curso de Pedagogia sob o decreto n° 6.101 de 13 de março de 2000. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 3 graduações e 1 especialização.
Inhumas	O Câmpus Inhumas situa-se a 70 km de Anápolis – GO, sentido oeste do Estado. Desde o ano 1999, o município de Inhumas possui a UEG como uma opção de acesso ao Ensino Superior à

	<p>sua comunidade, mas somente com o Decreto Estadual nº 5.181, de 13 de março de 2000, a sua criação é oficializada e passa a se denominar Unidade Universitária de Inhumas, hoje Câmpus, instalado em um prédio localizado à Av. Araguaia, nº. 400, Vila Lucimar, sendo que neste local fica o complexo de prédios construídos em 12 de Agosto de 1963, onde funcionou o Centro de Treinamento do Magistério destinado à formação de professores até o início da década de 1970. Sendo assim, há 15 anos, a UEG atua em Inhumas com os cursos de licenciatura em Letras - Português/Inglês e em Pedagogia, ambos, na modalidade regular e presencial. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 1 graduação e 1 especialização.</p>
Itaberaí	<p>O Câmpus Itaberaí situa-se a 120 km de Anápolis – GO, sentido oeste do Estado. A Faculdade Estadual de Ciências Agrárias, Humanas e Letras de Itaberaí – Faculdade Estadual “Rio das Pedras” – FAERPI, foi instalada em edifício existente projetado para as funções de hospital no ano de 1986 e que foi ampliado e reformado para adaptar-se ao programa de necessidade básico funcional de uma faculdade (edifício institucional). O primeiro diretor da Faculdade Estadual de Ciências Agrárias, Humanas e Letras de Itaberaí – Faculdade Estadual “Rio das Pedras” – FAERPI, foi encarregado de elaborar o projeto de autorização e funcionamento da referida Faculdade segundo o Decreto no 4.035 de 12 de fevereiro de 1993. Pelo Decreto Governamental de 30 de julho de 1998, fica autorizado o funcionamento do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, a ser ministrado pela FAERPI, mantida pelo Estado de Goiás. Sendo que no dia 12 de agosto de 1998 o então Governador autorizou a realização do primeiro vestibular para o referido curso. Logo em seguida se transforma em UEG. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 1 graduação e 1 especialização.</p>
Jaraguá	<p>O Câmpus Jaraguá situa-se a 84 km de Anápolis – GO, sentido noroeste do Estado. O Câmpus Jaraguá, antes da sua incorporação ao projeto de criação da UEG era uma IES, autárquica, intitulada – AECHEJA – Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá, e que embora criada desde 1996, iniciou suas atividades em 1999, ano em que foi incorporada a UEG, estando apenas com quatro meses de funcionamento, com dois Cursos de Graduação: Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Ciências Contábeis. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 2 graduações.</p>
Luziânia	<p>O Câmpus Luziânia situa-se a 160 km de Anápolis – GO e a 60 km de Brasília – DF, sentido nordeste do Estado, com divisa com Minas Gerais. Em 31/03/1994, o Diário Oficial do Estado de Goiás, publica o Decreto Estadual nº 4.214 de 28/03/1994, o qual criou a FACULDADE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE LUZIÂNIA, a qual passou a ser chamada de FECLLUZ. Na referida norma de criação da IES, além da previsão do Curso de Pedagogia, havia também a indicação de instituição dos Cursos de Direito e Administração. No ano de 1999, a FECLLUZ foi transformada em UEG, que viabilizou em definitivo a criação do Curso de Pedagogia noturno em Luziânia-GO, o qual estava até então no papel. O Curso de Pedagogia foi criado e autorizado na Unidade Universitária de Luziânia no ano de 2000 através do Decreto nº 5.181, de 13 de março de 2000. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 1 graduação e 2 especializações.</p>
Minaçu	<p>O Câmpus Minaçu situa-se a 470 km de Anápolis – GO, sentido norte do Estado, fazendo divisa com Tocantins. Ao ser criado pela Lei Estadual nº 13.456 de 16 de Abril de 1999, a Universidade Estadual de Goiás - (UEG) desencadeou um processo de interiorização do Ensino Superior jamais visto na história de Goiás. Passou a ser uma alternativa real para milhares de jovens que não tinham condições de deixar suas cidades e ir para os grandes centros urbanos em busca de uma formação superior. Assim como na maioria das cidades do interior goiano, Minaçu necessitava também de uma Universidade que viesse abrigar dezenas de jovens que terminam o Ensino Médio e não tinham perspectivas de continuar seus estudos ingressando em uma Universidade pública. Dessa forma o Decreto Governamental nº 5.181 de 13 de março de 2000, criou o Câmpus Minaçu, resultado de uma intensa luta da comunidade minaçuense em prol de uma Instituição Superior. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 1 graduação e 1 especialização.</p>
Pires do Rio	<p>O Câmpus Pires do Rio situa-se a 200 km de Anápolis – GO, sentido sudeste do Estado. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio, criada pela Lei nº 9.805, de 14 de outubro de 1985, passa a denominar-se Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira, em 1994 e em 2000 passa a ser uma Unidade Universitária da UEG, hoje Câmpus. Surge como instituição de educação superior tinha por objetivos nas áreas dos cursos que ministrava: a formação de profissionais e especialistas de nível superior, a realização de pesquisa e o estímulo de atividades criadoras, a extensão do ensino e da pesquisa à comunidade mediante cursos e serviços especiais. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 4 graduações e 1 especialização.</p>
Quirinópolis	<p>O Câmpus Quirinópolis situa-se a 360 km de Anápolis – GO, sentido sudoeste do Estado, na divisa com Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. O Câmpus Quirinópolis antes da criação da</p>

	UEG era denominado Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ), criada pelo Decreto nº 2550, de 16 de janeiro de 1986, conforme autorização legislativa consubstanciada na lei nº 9.777, de 10 de setembro de 1985, como uma autarquia da administração pública Estadual. Esta faculdade iniciou suas atividades em 1988, oferecendo o Curso de Ciências – Licenciatura Curta e os Cursos de Licenciatura Plena em Geografia, História e Letras-Português/Inglês. Em 1993 a oferta de cursos foi ampliada com o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática. Houve ainda a criação do curso de Educação Física, em 1998. Com a incorporação à UEG, essa Unidade se beneficia da autonomia universitária e propõe a criação do Curso de Pedagogia em 2000. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 6 graduações e 1 especialização.
São Luís dos Montes Belos	O Câmpus São Luís de Montes Belos situa-se a 170 km de Anápolis – GO, sentido sudoeste do Estado. A cidade mantém características de cidade universitária e com perspectiva de bom crescimento econômico e cultural devido às atividades agropecuárias, industriais e educacionais. Datam de 1973 as primeiras manifestações para a implantação do Ensino Superior na cidade. Primeiro foi criada a Associação Montebelense do Ensino Superior (AMES), liderada por alguns membros da comunidade. Houve apoio do bispo e da Câmara de Vereadores. Em 1982, houve reivindicação ao prefeito, para que se implantasse a Faculdade, havendo uma manifestação pública na inauguração do Ginásio de Esportes José Neto. Na oportunidade, estavam presentes várias lideranças políticas, dentre elas o Governador do Estado, que prometeu viabilizar a instalação da Fecil-Belos. A reivindicação foi atendida e, por meio da Lei n. 9.777 de 10 de setembro de 1985 e do Decreto n. 2.532 de 19 de Dezembro de 1985, o Governo do Estado de Goiás criou a Fecil-Belos. Só realizou o seu primeiro processo seletivo em 1993, quando foi autorizado o Curso de Pedagogia, pelo Parecer CEE/GO n. 131/1993 de 20/01/1993 e Portaria de Autorização de 09/09/1993. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 3 graduações, 2 especializações e 1 mestrado.
São Miguel do Araguaia	O Câmpus São Miguel do Araguaia situa-se a 500 km de Anápolis – GO, sentido noroeste do Estado, divisa com Tocantins e Mato Grosso. O Câmpus iniciou suas atividades acadêmicas a partir de maio do ano de 1999, com o Curso Regular de Pedagogia, oferecendo à comunidade local e regional 70 (setenta) vagas, distribuídas em duas turmas de 35 alunos cada, sendo uma no turno matutino e outra no turno noturno. No ano de 2003, foram extintas 35 vagas do Curso Regular de Pedagogia, ficando apenas uma turma para o primeiro ano, no turno matutino, oportunidade em que foi criado e autorizado o Curso Regular de Letras, oferecendo 40(quarenta) vagas, funcionando no turno noturno. O município é berço de vários parques de preservação ambiental e possui uma das maiores concentrações da biodiversidade do cerrado brasileiro, e por tal, orgulhosamente ostenta uma das gigantes áreas de preservação ambiental do Brasil – APA Meandros do Rio Araguaia. A cidade se destaca na produção de carne bovina, onde por vários anos comerciais liderou a produção no estado de Goiás. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 1 graduação.
Uruaçu	O Câmpus Uruaçu situa-se a 250 km de Anápolis – GO, sentido norte do Estado. Através da Lei Estadual nº 9.905 de 10 de Dezembro de 1985, foi criada em Uruaçu, norte de Goiás, a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Uruaçu, “FECLU”, sob a forma de Autarquia, tendo sido regulamentada pelo Decreto nº 3.929 de 09 de Fevereiro de 1993, sendo autorizada a funcionar por força do Decreto Presidencial de 11 de abril de 1994, publicado no diário Oficial de 12/04/94. Os primeiros cursos oferecidos foram: Curso de Ciências Contábeis, no horário noturno, com quarenta vagas oferecidas, que teve sua primeira turma formada em 1998 e o Curso de Pedagogia, que também ofereceu quarenta vagas funcionando no horário noturno, que formou sua primeira turma no ano de 1997. Além do curso de Pedagogia, oferta mais 2 graduações e 2 especializações.

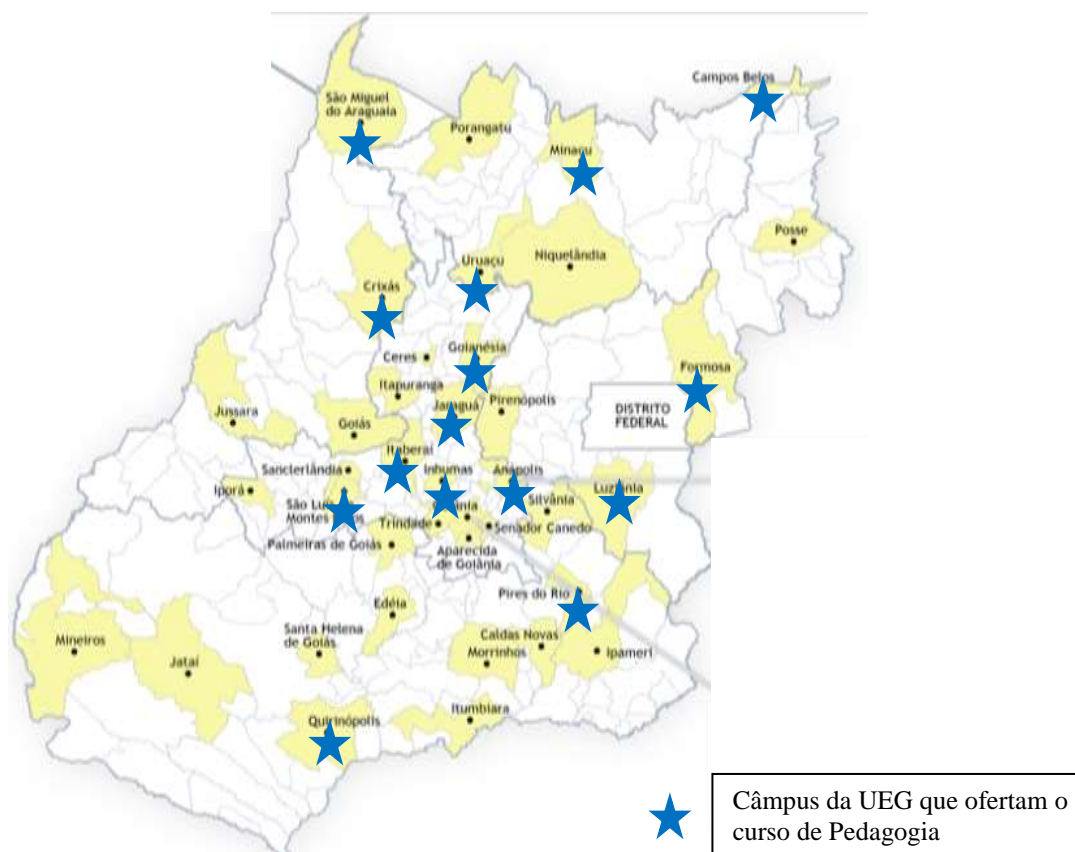
Fonte: Kochhann (2017) com base em Machado (2013) e no www.ueg.br

É possível perceber que dos 15 (quinze) Câmpus da UEG que ofertam o curso de Pedagogia, apenas 1 (um) se configurava como universidade pública, 9 (nove) como faculdade isolada em funcionamento e 5 (cinco) foram criadas a partir da UEG. Dos 15 (quinze) Câmpus, apenas 5 (cinco) já ofertavam o curso de Pedagogia quando foi criada a UEG, sendo Anápolis, São Luis de Montes Belos e Uruaçu os mais antigos, seguidos de Jaraguá e Itaberaí. Outra questão é que dos 15 (quinze) Câmpus, atualmente 3 (três) são mais significativos em termos

de oferta de cursos, sendo Anápolis, Quirinópolis e Formosa. Destacamos Anápolis por já ofertar 2 (dois) mestrados, provavelmente reflexo de sua configuração histórica, advinda da universidade que já era antes de ser incorporada à UEG, visto que as demais surgiram após a criação da UEG. Ademais é importante perceber que o público do curso de Pedagogia dos referidos Câmpus é diversificado, tendo influência inclusive da configuração espacial e econômica da região, sendo alguns Câmpus próximos da Bahia, do Tocantins, do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e com potencial agrário, industrial, comercial, dentre outros, o que movimenta inclusive a implantação e supressão de cursos nos Câmpus. É importante apresentar que as negociações políticas para a implantação de um Câmpus da UEG na cidade e região são de extrema importância, conforme Machado (2013).

O curso de Pedagogia pela UEG abrange uma capilaridade de norte a sul, de leste a oeste do Estado de Goiás. A capilaridade da UEG é tão imensa que um dos Câmpus que oferta o curso de Pedagogia se dista a quase 1000 km do outro, como pode ser visto na Figura n. 08, Campos Belos e Quirinópolis. Essa questão denota que a UEG é responsável pela formação do pedagogo de todo o Estado, pois a cada ano forma em média 35 alunos por Câmpus, totalizando mais de 500 pedagogos por ano.

Figura n. 08 – Câmpus da UEG e cursos de Pedagogia



Em uma década, a UEG formou mais de 5000 pedagogos, nos cursos regulares. Ao completar 20 anos, em 2019, a UEG poderá ter formado mais de 10000 pedagogos. Esse quantitativo é bem significativo e demonstra que a educação básica, no tocante ao pedagogo, tem uma representação da UEG em todo o Estado. Não podemos afirmar que todos os formados estejam atuando. Contudo, há uma grande possibilidade de formar e atuar. Nesse limbo, o processo formativo desse profissional nos é caro e a análise do currículo pode indicar os caminhos desse processo, mesmo com a clareza de que o currículo escrito pode não ser praticado como tal, devido às múltiplas determinações.

É preciso compreender também a concepção do curso de Pedagogia que cada Câmpus apresenta, conforme exposto no Quadro n. 25. Malanchen (2016, p. 212) apresenta que “O currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se como base em uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos em uma determinada direção.”, sendo importante analisar a concepção que o currículo expressa. A concepção do curso expressa no currículo pode conduzir a apreensão do movimento de sentido de formação do pedagogo, considerando a tendência educacional do trabalho pedagógico, pois uma epistemologia expressa nos currículos indica o caminho que se pensa em trilhar para alcançar o perfil do egresso.

Quadro n. 25 - Concepção do curso

Câmpus	Concepção do curso
Anápolis	Primam pela superação do paradigma tradicional do praticismo reflexivo e do conhecimento tácito de Shön, voltados para a concepção crítico-reflexiva valendo-se de Giroux, Gimeno, Contreras e outros. “Uma formação crítico-reflexiva tem como base a práxis, na unidade teoria-prática, reflexão-ação. A prática social é ponto de partida e de chegada”. (p. 14)
Campos Belos	O PPC não apresenta claramente uma concepção, mas afirma estar “pautado por um eixo orientador curricular interdisciplinar na abordagem de todos os objetos de conhecimento, a fim de superar o ensino de conteúdos fragmentados.” (p. 4)
Crixás	O PPC não apresenta uma concepção pedagógica mas afirma “uma concepção de ser humano que possui consciência de si mesmo, que se caracteriza como ser crítico, com auto-estima elevada, justo e leal aos princípios da ética e da moral ” (p.8)
Formosa	Destacam as concepções filosóficas e defendem a formação humana e profissional, para reelaborarem o saber para a criticidade e transformação social, apoiados em Saviani, pela “ Pedagogia Social , fiel ao objetivo social da educação, propõe uma práxis educativa que poderá reaproximar a Universidade da realidade social e concreta do estudante acadêmico.” (p. 7).
Goianésia	Defendem por uma vertente psicopedagógica a formação do homem em sua totalidade capaz de recriar a teoria e “como princípios e fina a vinculação entre teoria e prática numa perspectiva crítica e reflexiva dos processos pedagógicos.” (p. 4)
Inhumas	Defendem a docência como caráter educativo e processo pedagógico metódico e intencional, apoiados em Franco sendo que a “Pedagogia passa a ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e também a mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios”. (p. 7)

Itaberaí	Defendem que o pedagogo seja o agente de reeducação das relações sociais perante as diferentes concepções teóricas e metodológicas mas primam pelos “princípios da compreensãodo universo social, do domínio dos saberes, de atitudes interdisciplinares, da dialética entre a teoria e a prática, da ação-reflexão-ação, do trabalho cooperativo e da ética profissional, garantindo o desenvolvimento e emancipação humana e profissional. ” (p. 7)
Jaraguá	Defendem um professor generalista mas que “adota posicionamentos que valorizam a interdisciplinaridade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, envolvendo docentes e discentes em atividades que promovam a investigação e integração entre teoria e prática , buscando uma melhoria contínua de seu desempenho profissional e da Educação.”(p. 7)
Luziânia	O PPC não apresenta claramente uma concepção, mas afirma estar “pautado por um eixo orientador curricular interdisciplinar na abordagem de todos os objetos de conhecimento, a fim de superar o ensino de conteúdos fragmentados.” (p. 2)
Minaçu	Defendem um profissional ético, generalista, competente e de visão sistêmica, em que a concepção seja de um “profissional com conhecimento profundo da dinâmica da sociedade, da educação, dos sistemas de ensino e da escola como realidades concretas de um contexto histórico-social. ” (p. 5)
Pires do Rio	Defende que o pedagogo seja o agente de reeducação das relações sociais mediante concepções filosóficas e instrucionais “aspirando um papel maior na sociedade de maneira ética, interativa e dominando saberes que objetivam uma emancipação em busca da cidadania. ” (p. 9)
Quirinópolis	Preocupados com a dicotomia de preparação para o mercado e pensar criticamente sua realidade, defendem “uma formação científica, profissional e cidadã comprometida com um processo de emancipação humana ”. (p. 7)
São Luís dos Montes Belos	Primam por um educador crítico, reflexivo, ativo e agente transformador que deverá “na sua práxis, assumir um compromisso com a transformação social, embasada numa concepção humanista social de mundo , que e traduz nas relações interpessoais e nas relações com o meio ambiente, com a sociedade, com a ciência e principalmente, com os educandos.” (p. 9)
São Miguel do Araguaia	Primam por formar o homem em suas várias dimensões por um “currículo que oferecesse um núcleo de estudos básicos: um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro visando a integração entre teoria e prática , ou seja, a práxis.” (p. 9)
Uruaçu	Defendem a pedagogia enquanto ciência em “que a teoria e a prática estejam relacionadas constituindo o núcleo integrador da formação do educador, como seu desempenho sociocultural, estético, e ético-político, tendo como foco a constituição das identidades individual e coletiva, visando à inserção e intervenção desses profissionais nas realidades educacional e social.” (p. 6)

Fonte: PPC (2015)

Apresentamos que no tocante a concepção do curso de Pedagogia é possível eleger quatro categorias para análise, tais sejam: 1. Concepção crítico-reflexiva, 2. Currículo interdisciplinar, 3. Emancipação, 4. Teoria e prática.

Quanto a primeira categoria apenas um Câmpus abordou de forma explícita a concepção crítico-reflexiva apresentando os teóricos que tratam da questão. Os demais Câmpus expressaram de forma diversificada a concepção ou não expressam a concepção, mas pela análise a concepção dominante é a crítico-reflexiva da epistemologia da prática, com um discurso voltado para um currículo interdisciplinar, que procura aproximar a teoria da prática, visando a emancipação. A categoria emancipação aparece com mais veemência e pode representar que a concepção do curso não seja de formação mercadológica mas para a emancipação humana e profissional, pautada na cidadania, humanização, ética e outros.

Enquanto que a categoria teoria e prática se apresenta muito mais como relação do que como unidade, pois a concepção é representada enquanto integração, relação, teoria implícita, e prática social. Destarte, não é possível dizer que o currículo prescreve a práxis. A análise nos conduz a afirmar que por mais que tragam no escopo as palavras emancipação e práxis, a concepção se estabelece no sentido da epistemologia da prática do profissional crítico-reflexivo e não da epistemologia da práxis e sendo importante um aprofundamento na discussão entre os pares sobre o sentido de emancipação que o currículo expressa.

Quanto a categoria currículo interdisciplinar é importante considerar qual o conceito para interdisciplinaridade que os projetos apresentam, visto que a interdisciplinaridade pode camuflar os problemas e não de fato resolvê-los, por não valorizar as questões materiais e da totalidade, como expressa Malanchen (2016b). Para a autora não é a articulação entre as disciplinas como uma solução mágica que irá resolver os problemas reais, apenas podem ser resolvidos no campo das ideias. Também é preciso compreender que não basta o currículo abandonar os princípios da disciplinaridade e implementar a interdisciplinaridade que os problemas de formação acabaram de forma imediata.

Um currículo disciplinar ou interdisciplinar por si só não garante uma formação para a crítica, reflexão, autonomia e emancipação. Independente da forma de organização curricular o princípio deve ser de partir da síntese para a análise, do real para o abstrato. Um currículo disciplinar pode fazer esse movimento, inclusive para Malanchen (2016b, p. 34) “A disciplinaridade é o momento no qual realizamos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que este seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de forma aprofundada.”. Para a autora um currículo disciplinar é um planejamento prévio que pode inclusive levar a transformação do real. É preciso intencionalidade clara e coerente no pensar e no fazer de forma unívoca. É no processo que o currículo se estabelece. Então é preciso analisar a relação entre forma e conteúdo desse processo e dos pares que efetivam esse processo.

Malanchem (2016a,b) defende a organização curricular pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, seguindo a tendência histórico-crítica, que coloca a prática social como começo e fim do processo.

O movimento do pensamento que vai da visão sincrética do conhecimento à análise por meio de abstrações e a partir destas elabora, no plano teórico conceitual a compreensão do concreto como totalidade é uma referência fundamental para avançarmos em direção a propostas de organização curricular coerente com as teses centrais da pedagogia histórico-crítica.

Não estamos aqui defendendo um currículo disciplinar ou um currículo interdisciplinar. Nosso posicionamento é no sentido de que independe da estrutura organizacional. É preciso compreensão da totalidade, da contradição e do processo entre pensar e fazer do trabalho ontológico e do trabalho pedagógico, para não cair na pseudoconcreticidade de Kosik (1979).

Quanto ao perfil do egresso presente nos currículos dos Câmpus estão representados no Quadro n. 26. Como apresenta Malanchen (2016, p. 212) “todo currículo aponta um ser humano a ser formado e orienta-se pela proposição de caminhos de edificação social.”. O perfil do egresso do pedagogo nos currículos considera sua singularidade de cada Câmpus e sua totalidade da UEG. O perfil do egresso não pode ser analisado de forma isolada dos outros elementos de um currículo, ou seja, é preciso analisar o currículo como um todo para então compreender se o perfil do egresso pode ser alcançado e como pode ser alcançado. Salienta-se que a elaboração de todo currículo precisa ser realizada pelos atores do currículo, enquanto uma construção coletiva para a superação das relações opressoras do trabalho.

Quadro n. 26 - Perfil do egresso

Câmpus	Perfil do egresso
Anápolis	Primam pelo perfil de um intelectual crítico , “O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo, portador de um sistema de referência teórico-metodológico coerente, para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas escolares . O pedagogo deve ter domínio do instrumental próprio de trabalho e saber fazer uso dele ” (p. 35),
Campos Belos	Primam pelo perfil do pedagogo que atenda a espaços escolares e não escolares com um discurso extenso e eclético, em que “a formação dos profissionais de Pedagogia é uma ação intencional na construção de intelectuais, fundamentada na concepção crítico-reflexiva , como possibilidade de construção de uma autonomia profissional.” (p. 22)
Crixás	Primam pelo formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental , com atividades de ensino e pesquisa, pela ação-reflexão-ação para “saber pensar, saber escutar, aprender a aprender , lidar com a assimetria, com as tecnologias contemporâneas, ter iniciativa para resolver problemas, ter capacidade para tomar decisões, ser criativo, ser autônomo, estar em sintonia contemporânea, ter responsabilidade social”. (p. 22)
Formosa	Primam pelo intelectual crítico atuando na educação como professor, coordenador e diretor , em que “O pedagogo deve ter domínio do instrumental próprio de trabalho e saber fazer uso dele ” (p. 16)
Goianésia	Primam pelo intelectual crítico , de atitude investigativa e espírito científico pois “O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo, portador de um sistema de referência teórico-metodológico coerente, para atuar na gestão dos sistemas escolares e na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (p. 13)
Inhumas	Primam pela produção de saberes pedagógicos que possibilitem atuar em variados espaços “embasados em um referencial filosófico, epistemológico, teórico e metodológico , atualizado, coerente e coeso, para atuar na gestão dos sistemas escolares e na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (p. 20)
Itaberaí	Primam pela formação do intelectual para espaços escolares e não escolares “dotado de um olhar pedagógico dos processos de ensino-aprendizagem e de formação do ato educativo em um sistema de referência teórico, científico e metodológico coerente, atendendo a concepção dialética da ação/reflexão/ação para atuar no magistério”. (p. 16)
Jaraguá	Primam pela formação crítica de forma implícita nos espaços escolares que “Reconheçam a prática educativa como prática social e política que contribui para a transformação da sociedade [...]. Tenham um pensamento crítico e analítico diante das questões que envolvem a ação docente e os problemas apresentados pela sociedade atual;.”(p. 16)
Luziânia	Primam pela formação técnico-científico e profissional para espaços escolares e não escolares ,

	com senso crítico e “apresentar atitude investigativa, espírito científico , que favorecerá o processo contínuo de recriar a teoria para uma ação qualificada na vida profissional.” (p. 10)
Minaçu	Primam pelo Ensino Básico por uma diversidade de perfis em que a formação é “um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico prática.” (p. 11)
Pires do Rio	Primam pela formação do professor/pesquisador para atuar em espaços escolares e não escolares com base sólida tendo a “compreensão do universo social, do domínio de construção históricas, de atitudes interdisciplinares, da dialética entre a teoria e a prática, da ação-reflexão-ação e da ética profissional, garantindo seu desenvolvimento histórico, social, cultural e sua concepção humana e profissional.” (p. 21)
Quirinópolis	Primam pelo perfil de um intelectual crítico , “O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo, portador de um sistema de referência teórico-metodológico coerente, para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas escolares . O pedagogo deve ter domínio do instrumental próprio de trabalho e saber fazer uso dele ” (p. 21)
São Luís dos Montes Belos	Primam pelo domínio da escola enquanto uma organização complexa em que “O perfil do profissional intelectual, crítico e reflexivo tem uma base teórica sólida nos saberes pedagógicos e culturais, nos conteúdos específicos e nos procedimentos didático-pedagógicos, suficientes para realizar com competência e com compromisso o seu trabalho profissional na escola e na sala de aula.” (p. 34)
São Miguel do Araguaia	Primam pela formação técnico-científico e profissional para espaços escolares e não escolares , com senso crítico e “apresentar atitude investigativa, espírito científico , que favorecerá o processo contínuo de recriar a teoria para uma ação qualificada na vida profissional.”(p. 10)
Uruaçu	Primam por formar para Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão educacional e “apresentar atitude investigativa, espírito científico , que favorecerá o processo contínuo de recriar a teoria para uma ação qualificada na vida profissional.” (p. 14)

Fonte: Kochham (2018)

Considerando o perfil do egresso do curso de Pedagogia da UEG apresentados a possibilidade de analisar 4 categorias, tais sejam: 1. Perfil crítico, reflexivo, investigativo e científico, 2. Base teórico-metodológica, 3. Sistemas escolares e 4. Domínio da técnica e aplicabilidade. Apresentamos que no tocante ao perfil do egresso do curso de Pedagogia os Câmpus praticamente tem o mesmo discurso textual com pequenas mudanças de escrita e comungam pelas categorias encontrados que o perfil do profissional deve ser crítico, reflexivo, investigativo e científico, considerando a necessidade de uma base teórico-metodológica da prática, para atuar em espaços escolares, com domínio da técnica e sua aplicabilidade. A Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta que o pedagogo deve ser formado para atuar em espaços escolares e não escolares e essa questão é pouco abordada nos currículos, focando na formação para espaços escolares. A discussão de base teórico-metodológica se acirrada entre forma e conteúdo, teoria e prática, apresentada por Saviani (2009a) pode ser retomada nesse momento. É mais importante conhecer a forma para aplicar do que o conteúdo. A análise nos conduz a afirmar que o perfil que se estabelece segue a epistemologia da prática e não da práxis. Da mesma forma pode ser retomada a discussão de uma pseudorealidade de formação para a crítica sendo que a formação é acrítica, com dissociação entre teoria e prática, forma e conteúdo, considerando a epistemologia da técnica e da prática, discutida por Curado Silva (2002, 2008). Também salientamos que a formação pela indissociabilidade não aparece nos

textos, suprimimento do processo formativo a extensão e no tocante a pesquisa, poucos Câmpus fizeram referência. Isso denota que pode haver a primazia do ensino, pouca pesquisa e exclusão da extensão, o que dificultaria uma formação do intelectual crítico-científico, promovendo a formação do generalista, técnico-científico e profissional para atendimento de mercado e das escolas.

Cruzando os dados analisamos que a concepção dominante é a crítico-reflexiva da epistemologia da prática, com um discurso voltado para um currículo interdisciplinar, que procura aproximar a teoria da prática, visando a emancipação, com um perfil de egresso crítico, reflexivo, investigativo e científico, considerando a necessidade de uma base teórico-metodológica voltada para a prática, para atuar em espaços escolares, com domínio da técnica e sua aplicabilidade, focando no ensino. Apresentamos incoerência no discurso, visto que ora defendem uma formação crítica, investigativa, reflexiva, científica e emancipadora, é difícil de ocorrer com a primazia do ensino, da prática, da técnica e da aplicabilidade.

No tocante a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão está exposta nos currículos e sintetizada no Quadro n. 28. A indissociabilidade expressa nos currículos indica que o processo formativo deve ser com base na pesquisa, no ensino e na extensão.

Quadro n. 28 - Indissociabilidade

Câmpus	Indissociabilidade
Anápolis	Defendem o currículo pela indissociabilidade vinculado a interdisciplinaridade garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo com atividades teóricas e práticas por meio de projetos, em que a pesquisa seja princípio educativo e a extensão processo formativo . “A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico , pois quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional ”. (p. 58)
Campos Belos	Defendem o currículo pela indissociabilidade vinculado a interdisciplinaridade possibilitando um ensino crítico, reflexivo e criativo com atividades teóricas e práticas por meio de projetos, em que a pesquisa seja princípio educativo e a extensão processo formativo . “A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico , pois quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional ”. (p. 47)
Crixás	Defendem a articulação , mas apresentam um texto muito fragilizado, “nosso trabalho é desenvolvido através de ensino orientado com roteiro/pesquisa/exposição e conclusão oral feita pelos professores ou pelos acadêmicos.” (p. 37)
Formosa	Defendem o currículo pela indissociabilidade vinculado a interdisciplinaridade garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo com atividades teóricas e práticas por meio de projetos, em que a pesquisa seja princípio educativo e a extensão processo formativo . “A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico , pois quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional ”. (p. 37)
Goianésia	Defendem a interação da teoria com a prática , articulando a pesquisa com o ensino e, sempre que possível, a extensão . “Tomada como elemento unificador do processo formativo, a interação teoria-prática deve perpassar toda a formação desenvolvida nos cursos de Pedagogia da UEG, estando presente no interior de cada disciplina , na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e, mais explicitamente, na realização do estágio supervisionado e do trabalho ”

	monográfico.” (p. 31)
Inhumas	Defendem o currículo pela indissociabilidade vinculado a interdisciplinaridade garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo com atividades teóricas e práticas por meio de projetos, em que a pesquisa seja princípio educativo e a extensão processo formativo . “A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico , pois quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional ”. (p. 58) “Evidencia-se que o ensino, a pesquisa e a extensão devem priorizar a construção e disseminação do conhecimento a partir da problematização da realidade educacional compreendendo os limites e as possibilidades de transformação desse real, agora apreendido.”. (p. 49)
Itaberaí	Defendem a pesquisa como o cerne da universidade sendo inseparável da extensão e do ensino. “O Curso de Pedagogia propõe-se a efetivar essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão por meio de atividades de pesquisas a partir de ações extensionistas e de ensino, ou seja, demandas da extensão e do ensino que se convertem em atividades de pesquisa e vice-versa .”(p. 33)
Jaraguá	Defendem o ensino vinculado a pesquisa e a extensão pelo diálogo interdisciplinar em todos os momentos do currículo pois “A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico , pois quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional.”(p. 30)
Luziânia	Defendem o currículo pela indissociabilidade vinculado a interdisciplinaridade garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo com atividades teóricas e práticas por meio de projetos, em que a pesquisa seja princípio educativo e a extensão processo formativo . “A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico , pois quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional ”. (p. 23)
Minaçu	Defendem a inter-relação entre as atividades do ensino, pesquisa e extensão que “se concretizará através de um projeto-didático-pedagógico, que propiciará a flexibilização de sua formação e concomitantemente sua integralização curricular, sob a observação, orientação e avaliação de seus professores.” (p. 33)
Pires do Rio	Defendem a interação da teoria com a prática , articulando a pesquisa com o ensino e, sempre que possível, a extensão . “Tomada como elemento unificador do processo formativo, a interação teoria-prática deve perpassar toda a formação desenvolvida nos cursos de Pedagogia da UEG, estando presente no interior de cada disciplina , na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e, mais explicitamente, na realização do estágio supervisionado e do trabalho monográfico .” (p. 37).
Quirinópolis	Defendem que a articulação é a essência do fazer acadêmico, “promoverá diferentes ações extensionistas e de pesquisa, dentro das necessidades das comunidades locais, otimizando a relação entre sociedade e comunidade, num processo de trocar mútuas que favorecem o crescimento tanto dos acadêmicos quanto dos grupos sociais. (p. 42)
São Luís dos Montes Belos	Apresentam a possibilidade pela iniciação científica, socialização de trabalhos, pelo estágio supervisionado e outros. “O Curso de Pedagogia da UEG – Câmpus São Luis de Montes Belos tem encontrado, em alguns momento difficultades para articular essas dimensões da formação acadêmica.”(p. 55)
São Miguel do Araguaia	Defendem o currículo pela indissociabilidade vinculado a interdisciplinaridade garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo com atividades teóricas e práticas por meio de projetos, em que a pesquisa seja princípio educativo e a extensão processo formativo . “A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico , pois quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional ”. (p. 61)
Uruaçu	Defendem o currículo pela indissociabilidade vinculado a interdisciplinaridade garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo com atividades teóricas e práticas por meio de projetos, em que a pesquisa seja princípio educativo e a extensão processo formativo . “A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico , pois quando bem articulados , conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional ”.(p. 28)

Considerando a indissociabilidade do curso de Pedagogia da UEG apresentados elegemos 4 categorias para análise, tais sejam: 1. Interdisciplinaridade, 2. Teoria e Prática, 3. Ensino, Pesquisa e Extensão, 4. Efetivação. Ao ler os textos na íntegra sobre indissociabilidade de cada Câmpus nos deparamos com a questão da similaridade entre os textos. Uma similaridade que em muitos casos são cópias fieis. Não é intenção desse trabalho defender ou criticar a homogeneidade das escritas. Mas, quais os motivos que levam um grupo tão seletos de docentes que compõe o NDE – Núcleo de Desenvolvimento Estruturante, a não expressarem com suas palavras o significado e o sentido da indissociabilidade? Por que alguns dos Câmpus que apresentam escrita diferenciada tendem a não expressar questões de indissociabilidade?

No tocante a categoria interdisciplinaridade fica evidente pela escrita predominante nos currículos a importância na formação acadêmica relacionando a indissociabilidade com a interdisciplinaridade, nas atividades de pesquisa, ensino e extensão com as várias áreas do conhecimento, mas não consegue expressar de fato como isso ocorre ou pode vir a ocorrer, apesar que apenas um Câmpus explicitou essa dificuldade. Apresentam que a interdisciplinaridade é a abordagem metodológica para a indissociabilidade. A categoria teoria e prática é apresentada no sentido de que as atividades sejam do ensino, da pesquisa e da extensão, devem abordar tanto a teoria quanto a prática no fazer pedagógico bem articulado, pois possibilitam a formação profissional. As categorias do ensino, pesquisa e extensão e efetivação se estabelece pelo predominância da escrita nos currículos sobre a importância dessas três instâncias no processo formativo, contudo não é apresentado como serão efetivadas as atividades, os projetos e os programas tanto de ensino, quanto de pesquisa e extensão, para que de fato seja indissociabilidade.

A indissociabilidade está explícita nos currículos como essencial para a formação do profissional visando transformações, mediante diferentes ações relacionando ensino, a pesquisa e a extensão. A análise nos conduz a afirmar que a indissociabilidade está escrita nos currículos mas, as dificuldades podem interferir na efetivação em seu fazer pedagógico, se apresentando enquanto uma pseudocriticidade, segundo Kosik (1979), ou seja, está prevista mas não é efetivada ou não é efetivada com qualidade. Cruzando os dados da concepção de curso, com perfil de egresso e indissociabilidade é possível dizer que a indissociabilidade está posta nos currículos e dependendo de que como são realizadas as atividades podem favorecer a formação crítica-reflexiva e emancipadora.

Quanto às ações extensionistas no processo formativo presentes nos currículos, sintetizamos no Quadro n.29.

Quadro n. 29 - Extensão Universitária

Câmpus	Extensão Universitária
Anápolis	Com linguagem simples perante ao da pesquisa, apresentam a extensão de forma simples e tem apenas 2 projetos perante inúmeros de pesquisa. “a extensão como via de interação entre a universidade e a sociedade constitui-se em elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática . A extensão é um dos espaços que propicia a realização de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar .” (p. 68) Câmpus apresenta mais pesquisa do que extensão . Todos docentes são mestres ou doutores.
Campos Belos	
Crixás	Com linguagem simples afirmam que a extensão é cultural em que os projetos visam produzir conhecimentos e técnicas para elevar a eficiência e os padrões culturais da comunidade, “a extensão é importantíssima para a formação profissional, o Câmpus Crixás realiza seminários, encontros e oficinas.” (p. 39). Câmpus apresenta pouca pesquisa e pouca extensão. Poucos docentes mestres e doutores.
Formosa	Com linguagem simples afirmam que a extensão forma o docente e tem vários cursos e eventos, mas também projetos e muitos com PROEXT e um sendo projeto de pesquisa e de extensão vinculado a disciplina do curso. “a intenção da extensão é também atuar na preparação do futuro professor . Trabalhando nos projetos como monitores, o acadêmico promove reflexões sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, compreendendo o porquê da necessidade do conhecimento global que fundamenta a prática pedagógica .” (p. 44) Câmpus com mais extensão do que pesquisa . Poucos docentes mestres e doutores.
Goianésia	Com linguagem simples , defendem a extensão associada a pesquisa , por atividades práticas com reflexão crítica, teórico/prática , com alguns cursos e eventos, mas com projetos e pouca pesquisa “a extensão é entendida como base fundamental do ensino superior e tem como objetivo central contribuir para a mudança da sociedade , por meio da produção e socialização do conhecimento, assim como de ações coletivas que visam a integração Câmpus/comunidade.” (p. 37) Câmpus com mais extensão do que pesquisa . Poucos docentes mestres e doutores.
Inhumas	Com linguagem que defende a concepção acadêmica , pelo vínculo com ensino e pesquisa , enquanto um portal que promove conhecimentos, pautados na práxis acadêmica , na transversalidade teórico-prática, na inter/multi/transdisciplinaridade , é o saber fazer . Mas, incoerente com as ações, muitos cursos e eventos e um projeto. “A premissa fundante da Extensão é a de contribuir para a formação acadêmica inicial e continuada de qualidade social.” (p. 56). Câmpus com mais pesquisa do que extensão . Muitos docentes mestres e doutores.
Itaberaí	Com uma linguagem que vai de encontro com as diretrizes e conceitos do PDI , apresentaram inúmeros eventos e cursos e nenhum projeto e apenas 1 de pesquisa “A articulação das Políticas de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis com as políticas de ensino e pesquisa serão desenvolvidas cotidianamente considerando os eixos formativos das matrizes curriculares dos diferentes cursos ofertados pela Universidade, e efetivados a partir de ações e processos orgânicos que não se confundem com assistencialismo , mas compromisso da instituição com a comunidade interna, docentes, discentes e técnicos-administrativos e comunidade externa.” (p. 36). Câmpus com pouca pesquisa e pouca extensão . Poucos docentes mestres e doutores.
Jaraguá	Com uma linguagem simples apresentam uma lista grande de ações de extensão e defendem “A 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 resultado 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. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática/ reflexão/prática , a Extensão Universitária é interdisciplinar favorecendo a visão integrada de todas as dimensões da realidade social.” (p. 34). Câmpus com mais extensão do que pesquisa . Poucos docentes mestres e doutores.
Luziânia	Com uma linguagem correspondente ao PDI da UEG e em seguida uma lista com basicamente cursos e eventos. “Essa relação estabelece o fluxo de troca de saberes sistematizados - acadêmico e popular - que tem a produção do conhecimento como resultante do confronto com a realidade, com a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo

	dialético de teoria/prática/reflexão/prática , a extensão universitária é um trabalho interdisciplinar que favorece uma visão integrada de todas as dimensões da sociedade.” (p. 32). Câmpus com pouca pesquisa e pouca extensão . Poucos docentes mestres e doutores.
Minaçu	Com uma linguagem simples e sem muitas questões conceituais. Apresenta vários de pesquisas e apenas 2 de extensão. “Quanto à atividade de extensão, entende-se que esta é o momento de interação/participação da Universidade com a comunidade . É necessário romper fronteiras e criar projetos em conjunto com a comunidade para promover a troca do conhecimento .” (p. 37) Câmpus com mais pesquisa do que extensão . Muitos docentes mestres e doutores.
Pires do Rio	Com uma linguagem simples vinculam a pesquisa e o ensino, em ações concretas, com poucos projetos de pesquisa e muitos de extensão. “A extensão será desenvolvida associada a pesquisa , com o envolvimento dos graduandos em atividades práticas , na forma de projetos que visem contribuir para a melhoria do ensino da Pedagogia na Educação Básica.” (p. 37). Câmpus com mais extensão do que pesquisa . Poucos docentes mestres e doutores.
Quirinópolis	Com uma linguagem simples não apresenta diretrizes de extensão, poucas pesquisas e poucos projetos de extensão mas todos reeditados por vários anos. “O objetivo geral das atividades de extensão é tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da Universidade , sejam eles originados de sua produção ou de sistematização do conhecimento universal disponível (p. 45). Câmpus com mais extensão do que pesquisa . Poucos docentes mestres e doutores.
São Luís dos Montes Belos	Com uma linguagem que apresenta o PNE de 2001 , sendo que já vigorava o PNE de 2014. Alguns projetos de pesquisa e vários de extensão. Sendo que em sua maioria de uma mesma professora articulando as temáticas da extensão com a pesquisa . “A extensão não é uma finalidade e sim uma condição para fornecer maior acessibilidade ao conhecimento e a oportunidade de estudos e práticas reais de aprendizagem dos alunos. Ela permite a leitura focada da sociedade e possibilita que os discentes e docentes participem ativamente neste sociedade de forma ágil e eficaz, disseminando assim o conhecimento.” (p. 59). Câmpus com mais extensão do que pesquisa . Poucos docentes mestres e doutores.
São Miguel do Araguaia	Com uma linguagem que apresenta o PNE 2001, expressam sobre a prestação de serviço como extensão , pouca pesquisa e muitos projetos de extensão. “A extensão colabora para a formação de cidadãos críticos à medida que possibilita o contato mais intenso dos estudantes com a realidade e traz para o interior da instituição saberes populares que já não podem continuar ignorados pelos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.” (p. 73) Câmpus com mais extensão do que pesquisa . Poucos docentes mestres e doutores.
Uruaçu	Com uma linguagem correspondente ao PDI, tendo alguns projetos de pesquisa e muitos de extensão, inclusive com PROEXT. “A articulação das Políticas de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis com as políticas de ensino e pesquisa serão desenvolvidas cotidianamente considerando os eixos formativos das matrizes curriculares dos diferentes cursos ofertados pela Universidade, e efetivados a partir de ações e processos orgânicos que não se confundem com assistencialismo , mas compromisso da instituição com a comunidade interna, docentes, discentes e técnicos-administrativos e comunidade externa.” (p. 40). Câmpus com mais extensão do que pesquisa . Poucos docentes mestres e doutores.

Fonte: Kochham (2018)

Considerando o quesito extensão universitária do curso de Pedagogia da UEG apresentados nos documentos curriculares dos 15 Câmpus da UEG que ofertam o curso de Pedagogia, bem como a lista com a relação de projetos de extensão, apresentamos 4 categorias, tais sejam: 1. Redação textual, 2. Concepção, 3. Sentido e 4. Construção. Para a análise sobre a extensão universitária não se tornar fragmentada e isolada da totalidade do currículo, primamos por analisar também a construção textual da pesquisa. Foi evidenciada que a redação textual dos currículos oferece mais ênfase à pesquisa do que a extensão e em nenhum dos casos apresentou-se de forma explícita como ocorreriam as pesquisas e as ações extensionistas, bem como não referenciam como aconteceria a relação entre ambas. Outro dado que nos é possível

perceber é quanto ao número divergente de projetos de pesquisas e de projetos de extensão entre os Câmpus. Alguns Câmpus tem predomínio de projetos de pesquisa e outros de projetos de extensão. Quanto a concepção escrita no currículo da extensão universitária predomina de ações com processos orgânicos e não assistencialista conforme eixos formativos curriculares, podendo ter a concepção de prestação de serviços ou acadêmica, apesar que cursos e eventos aparecem fortemente na listagem dos Câmpus enquanto atividades extensionistas. O sentido da extensão é de formação do estudante para ser um cidadão crítico a partir de atividades práticas, pela relação teoria-prática e interdisciplinaridade pela interação da universidade e sociedade, mas não evidencia como isso deve ocorrer. No tocante a construção é evidenciado que os Câmpus com poucos mestres e doutores são extensionistas, induzindo a compreensão de que os docentes que se envolvem com a extensão são os docentes especialistas, o que poderia dificultar ainda mais a indissociabilidade, principalmente relacionada a pesquisa, que subentende-se atividade de mestres e doutores, caracterizando assim os Câmpus de maneira divergente, pois uns se envolvem mais com pesquisa e outros com extensão. Isso pode denotar equívocos conceituais, pois mestres e doutores devem se dedicar a extensão, não apenas especialistas, visto serem docentes universitários. Não existe docente pesquisador ou docente extensionista. Existe docente universitário. O qual precisa se dedicar a pesquisa, ao ensino e a extensão, bem como a gestão.

Questionamos também como o cidadão crítico será formado se as atividades extensionistas forem de caráter prático, pela epistemologia da prática, sem necessariamente ocorrer a indissociabilidade com a pesquisa e o ensino e quiçá na concepção de prestação de serviços, cursos e eventos? Também pode apresentar uma contradição entre o pensar e o fazer, entre o discurso e a ação, pois os currículos defendem textualmente a indissociabilidade mas podem não oferecer condições para a efetivação da mesma, o que pode denotar falta de compreensão de concepção e sentido para então, construir ações extensionistas.

Mediante a análise quanti-qualitativa dos quinze currículos foi possível arrolar algumas observações, tais sejam:

1. Dois Câmpus apresentaram relação na elaboração de projeto de extensão e projeto de pesquisa, denotando possibilidade da indissociabilidade.
2. Dois Câmpus tinham projetos aprovados no PROEXT, fonte de financiamento externo a UEG e nenhum com financiamento interno.
3. Três Câmpus apresentaram textos voltados para a concepção acadêmica, processual e orgânica.

4. Quatro Câmpus concordam literalmente com as concepções previstas no PDI da UEG e de PPC de outros Câmpus.
5. Oito Câmpus apresentaram uma redação textual com mais ênfase na pesquisa do que na extensão universitária,
6. Dois câmpus usaram do PNE 2001 para sustentar a curricularização.
7. Nenhum dos Câmpus valeu-se do PNE 2014, meta 12.7 que estava em vigor no momento da elaboração do currículo.
8. É evidenciado que os Câmpus consideram cursos e eventos como extensão universitária.
9. Analisamos a quantidade de eventos, cursos e projetos de extensão pela listagem fornecida no PPC.
10. Muitas pesquisas que apareceram no PPC de Pedagogia podem não ser vinculadas ao curso de Pedagogia, pois a temática parece voltadas para outros cursos.
11. Os termos processos orgânicos, assistencialismo, prestação de serviços, cidadãos críticos, práticas reais, interação/participação, trocas de conhecimento, interdisciplinaridade, preparação docente, ações coletivas, saber fazer, teoria e prática, práxis acadêmica e outras aparecerem ora em um texto ora em outro texto, o que pode demonstrar que os pares institucionais ao elaborarem o currículo se expressam de maneiras variadas sobre a concepção, o sentido e a construção da extensão universitária no processo formativo.

A análise conduz a afirmar que a extensão universitária está posta nos currículos contudo sem evidenciar o atendimento à meta 12.7 do PNE (2014), sendo oficializada como um elemento de atividade complementar, entrando em contradição com o PNE (2014), que oficializa a integralização curricular com no mínimo 10 % do total dos créditos em programas e projetos de extensão não como elemento complementar mas, formativo e obrigatório. Seguindo a Resolução CsA n. 345/2008 e o Caderno 2 de Orientações da PrG (2010, Art. 41), o cômputo das horas de atividades extensionistas na UEG, estarão alocadas em atividades complementares e com um percentual ínfimo ao que refere o PNE, pois na maioria dos currículos de Pedagogia apresenta 200 horas de atividades complementares, das quais 20% seriam em ações extensionistas, totalizando 40 horas em ações, podendo ser cursos, eventos e prestação de serviços, sendo que o mínimo de horas para programas e projetos de extensão no processo formativo deve ser de 320 horas. Dos Câmpus que anunciaram com detalhes como seriam avaliadas e computadas as horas destinadas a extensão universitária no total das atividades complementares, o Câmpus São Luis de Montes Belos se destaca por primar por projetos e cursos e especificar o acadêmico como “agente” das atividades. A extensão universitária

enquanto um elemento curricular precisa ter espaço garantido ao lado das disciplinas, do estágio supervisionado e das atividades complementares.

A Resolução da UEG que endossou o currículo de 2015 foi modificada em dezembro de 2017. Isso significa que novos currículos precisam ser pensados. Mas, até o momento da escrita desse trabalho, não havia nenhum movimento oficializado sobre tal demanda. A Resolução 1025/2017 que “Aprova a Política Institucional para as Atividades Complementares dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás”³³ que deverá endossar os novos currículos apresenta dessa maneira a questão da extensão universitária:

Art. 7º As modalidades das atividades complementares passíveis de integralização pelo acadêmico no decorrer do curso de graduação da UEG encontram-se assim organizadas:

II - Atividades de cunho comunitário e de interesse coletivo:

d) participação em projetos de extensão vinculados à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UEG;

Por mais que a Resolução de atividades complementares tenha sido modificada, existe um grande equívoco na mesma. Extensão não é atividade complementar mas é atividade de processo formativo e que necessita de compor o currículo como tal e não como um apêndice que unido a outras tantas atividades compõe as 200 horas. Somentes as atividades em programas e projetos de extensão devem compor no mínimo 320 horas, frente as 200 horas de atividades complementares, como cursos, eventos e outras modalidades. Mesmo em 2017, o equívoco conceitual parece permanecer. Poderíamos indagar se os responsáveis pela elaboração e aprovação dos documentos institucionais conhecem de fato a concepção e o sentido da extensão universitária no processo formativo. Destarte, não basta uma regulamentação atualizada. É preciso que a regulamentação seja coerente com a concepção e o sentido da questão posta, no caso a extensão universitária.

Ao analisar os currículos dos 15 Câmpus do curso de Pedagogia da UEG, estão em consonância com a Resolução CsA n. 345/2008 que trata dos 20% das atividades complementares serem em ações extensionistas, o que já um equívoco em não seguir o PNE (2014), mas é legal por atenderem a legislação da instituição. Um equívoco maior se dá ao analisar a concepção apresentada nos currículos no tocante as ações extensionistas, pois muitos apresentam claramente que a atividade é de evento, assistência ou serviço. Inclusive Câmpus que redigiram com propriedade o texto sobre extensão universitária. Denotando total contradição entre o pensar e o fazer.

³³ http://www.prg.ueg.br/conteudo/13045_atividades_complementares

4.3 OS PROJETOS DE EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG: o mapeamento e categorização

Um projeto de extensão seria possível proporcionar aos sujeitos condições de transformar sua prática, seu conhecimento ou sua relação homem-natureza, na perspectiva do coletivo e de uma nova organização das relações de produção social. Essas questões se estabelecem no processo formativo inicial do docente. Destarte, as universidades, principalmente, as públicas, devem realizar suas ações extensionistas, de maneira que favoreça a formação crítico-emancipadora e não reprodutora, acrítica e descontextualizada. Na intenção de conhecer como essa questão se apresenta na UEG, apresentamos os projetos de extensão universitária, executados no ano de 2018, vinculados ao curso de Pedagogia, dos 15 Câmpus da UEG, apresentando as concepções, os sentidos e as construções dos mesmos no tocante à formação docente crítico-emancipadora.

Considerando as 7 categorias discutidas: 1. *componente curricular*, 2. *unidade teoria e prática*, 3. *produção do conhecimento científico e interdisciplinar*, 4. *formação política e emancipadora*, 5. *temporalidade* das ações de extensão, 6. *assumência* das instâncias competentes e 7. *tripé universitário*, apresentamos uma síntese em relação as concepções extensionistas, conforme Figura n. 09.

Figura n. 09 – Síntese da concepção extensionista

Projeto de Extensão	Pré-Ideação	Ação	Finalidade	Forma	Modo	Temporalidade	Produção	Característica	Conteúdo	Relação
Formação	Objetivos e caminhos	Prestação de Serviço	Formação docente	Práxis	Crítico	Processual	Conhecimento	Sistemática	Fecundo	Indissociado
Intervenção	Caminhos	Mão-de-obra	Prestação de serviços	Prática	Acrítico	Esporádico	Informação	Eventista	Superficial	Dissociado

Fonte: Kochhann (2017)

Essas características auxiliaram as análises dos projetos de extensão que constam do campo empírico da investigação, com os projetos que foram realizados ao longo de 2018, na Universidade Estadual de Goiás, no curso de Pedagogia, distribuídos em quinze Câmpus. Nossa defesa é que as atividades das ações de extensão, no caso específico os projetos, devem primar pela formação docente. Para isso a pré-ideação dos projetos extensionistas precisam ter seus objetivos e caminhos pensados para alcançar a formação docente, mesmo que as ações para isso sejam por meio de prestação de serviço. Esse objetivo pode vir a ser alcançado valendo-se da unidade teoria e prática em um movimento dialético – práxis, de um modo crítico e contínuo, de formação política e emancipadora, processual e sistematizado, de caráter científico e interdisciplinar, que se alicerça por um diálogo fecundo com os conteúdos e produção do conhecimento de forma indissociada com a pesquisa e o ensino, com uma temporalidade expressiva, considerando a assumência de todas as instâncias competentes e

relação da ação com a prática social e transformadora. Nessa perspectiva, as ações extensionistas, podem vir a ser uma atividade formadora de característica crítico-emancipadora. Essas são as categorias que iremos analisar nos projetos de extensão.

Destarte foi preciso mapear os projetos de extensão, ofertados em 2018, para analisá-los no tocante a formação do pedagogo. O mapeamento foi realizado pelo acesso a Plataforma Pégasus, com buscas em projetos, de 2018, na área do conhecimento Ciências Humanas, e área temática Educação, vinculados ao curso de Pedagogia. Esse mapeamento foi organizado pela temporalidade, em três categorias, tais sejam: consolidados, reeditados e incipientes. Consideraremos projetos consolidados os que estão com a mais de três anos em andamento ininterruptos. Reeditados os que estão sendo executados pela segunda vez. Incipientes os que iniciaram no ano de 2018. Todos devem ter acadêmicos do curso de Pedagogia vinculado e comunidade escolhida.

O mapeamento das ações em execução em 2018, estão dispostas no Quadro n. 30 apresentam um total de quarenta e quatro projetos, distribuídos em treze Câmpus da UEG e entre os parênteses estão expressos os números que indicam quantos anos o referido projeto está em execução.

Quadro n. 30 - Projeto Extensionista

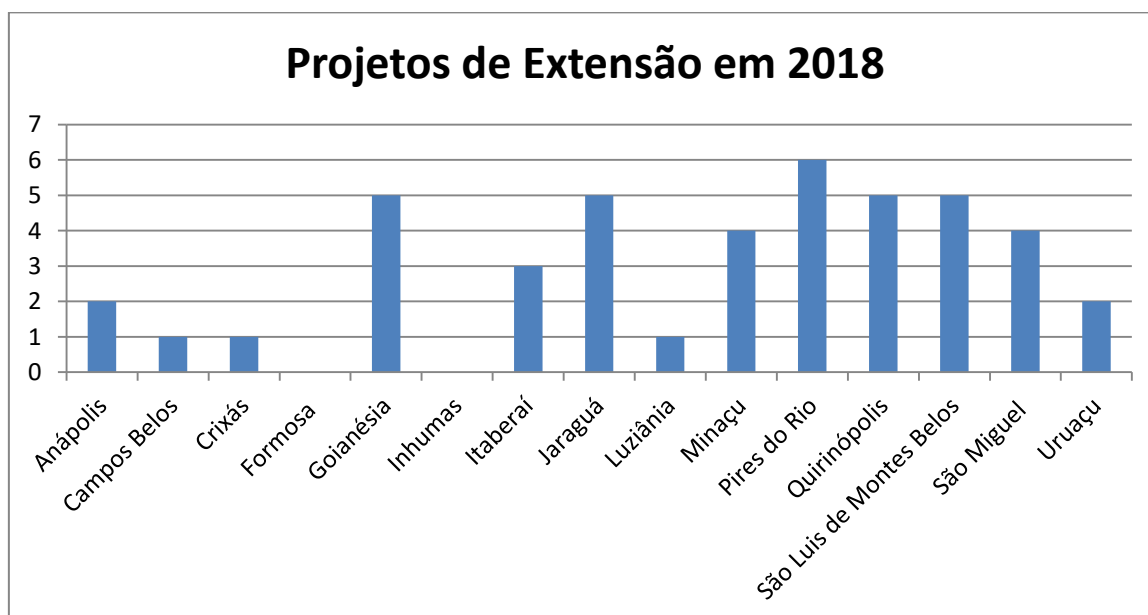
Câmpus	Projeto Extensionista
Anápolis	1.Ciranda digital da cidadania (2) 2.Cinema na escola (1)
Campos Belos	1. Educação inclusiva: sala de atendimento educacional especializado na escola municipal Joana Oliveira Miranda (1)
Crixás	1. Construindo um sucesso acadêmico: metodologia científica reflexões teóricas e práticas (1)
Formosa	-
Goianésia	1.Alfabetização e letramento no 4º e 5º ano do ensino fundamental (1) 2.Literatura infantil: para que serve? (3) 3.Oficinas pedagógicas (2) 4.Leitura, escrita e matemática divertida na educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais (1) 5.UEG vai a escola II (2)
Inhumas	-
Itaberaí	1. Ensino/aprendizagem em matemática através de jogos (2) 2. Formação continuada com as trabalhadoras em educação da CMEI São Francisco de Itaberaí- GO (3) 3. Educação ambiental um novo horizonte transversal e interdisciplinar na prática cotidiana (1)
Jaraguá	1.Trânsito: um novo olhar (4) 2.A percepção ambiental como instrumento pedagógico (1) 3.Trânsito: um novo olhar na cidade de Uruana (4) 4. Trânsito: na educação infantil (evv) (4) 5. Cidadania no trânsito; a criança como futuro para a sociedade. (evv) (4)
Luziânia	1.Enforma: encontro de formação de professores (1)
Minaçu	1.O cinema como instrumento no ensino-aprendizagem (4) 2. Contação de histórias: a escola e a universidade construindo história (1)

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Fortalecendo laços e rompendo barreiras através do estágio supervisionado (3) 4. Sarau de poesias como espaço de construção de discursos políticos e respeito à diversidade (1)
Pires do Rio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mãos que cantam (1) 2. Histórias e mais história: imaginação e prazer (4) 3. A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos (3) 4. Projeto contação de histórias "deixa que eu conto" (1) 5. Ensinando libras na creche: crianças, comunidade escolar e família (1) 6. Contando e criando (1)
Quirinópolis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender e ensinar no clube de matemática (1) 2. Neuropedagogia e dificuldades de aprendizagem (1) 3. Projeto vovó sabe tudo. valorização da cultura e da pessoa idosa (2) 4. Leitura das obras de Lygia Bojunga em escolas públicas (1) 5. A arte de contar história: o fermento para a imaginação (2)
São Luís dos Montes Belos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gefopi - grupo de estudos em formação de professores e interdisciplinaridade (4) 2. Formação: encontro de formação de professores (1) 3. Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades (4) 4. A pedagogia e a brinquedoteca: rompendo fronteiras (1) 5. Prática docente: caminhos da inclusão na educação infantil em São Luís de Montes Belos (1)
São Miguel do Araguaia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental (4) 2. Tópicos e metodologia da pesquisa (3) 3. A arte de ler artigos científicos e relatórios de pesquisa (2) 4. Reforço escolar: leitura e escrita através de atividades pedagógicas. (3)
Uruaçu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viajando na magia da leitura e da escrita (1) 2. A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia II (4)

Fonte: Kochham (2018)

Os 44 projetos de extensão universitária, executados no ano de 2018, estavam distribuídos nos 13 *Campi* dos 15 que ofertam o curso de Pedagogia na UEG, conforme apresenta o Gráfico n. 01.

Gráfico n. 01 – Projetos de Extensão em 2018



Fonte: Plataforma Pégasus (2018)

Conforme o gráfico observa-se que em 2018 o Câmpus que mais ofertou projetos de extensão foi o Pires do Rio, no total de seis projetos, seguidos de São Luis de Montes Belos, Quirinópolis, Jaraguá e Goianésia, ofertando cinco projetos cada Câmpus. Os Câmpus de Formosa e Inhumas não ofertaram nenhum projeto de extensão em 2018. Esses dados nos levam a questionar sobre a questão da curricularização das ações extensionistas no processo formativo, pois os acadêmicos do curso de Pedagogia não têm projetos no seu curso para atuarem, restando projetos de outros cursos. Essa questão precisa ser revista, já que a extensão universitária é legalmente prevista como elemento do processo formativo. A priori é possível concluir que esses os Câmpus de Inhumas e Formosa não estão atendendo a legislação, por não ofertarem projetos de extensão. Mas, se a análise for mais detalhada, seguindo os princípios de Kosik (1979) sobre mergulhar na investigação para a compreensão das questões concretas, é possível dizer que não encontramos projetos de extensão, pelos descritores que realizamos a busca. Caso usamos outros descritores de busca poderemos encontrar ações. Portanto, os dados que aqui apresentamos são objetivos e reais, mediante os descritores utilizados, implicando em outros dados se usados outros descritores. Destarte, a realidade concreta e objetiva apresentada tem a limitação da busca realizada, o que não imprime falta de veracidade e sistematização de análise, mas limitações de seu próprio campo investigativo.

Com base na análise de cada projeto de extensão de 2018, considerando se o mesmo é a primeira vez a ser ofertado, ou se é reedição ou se é um projeto consolidado, organizamos três quadros conforme a categoria. O Quadro n. 31 apresenta os projetos que categorizamos como incipientes, por serem a primeira vez ofertados e não terem dados suficientes para nossa análise, totalizando vinte e um projetos, em doze Câmpus.

Quadro n. 31 - Projeto Incipiente

Câmpus	Projeto Incipiente
Anápolis	1 Cinema na escola
Campos Belos	1. Educação inclusiva: sala de atendimento educacional especializado na escola municipal Joana Oliveira Miranda
Crixás	1. Construindo um sucesso acadêmico: metodologia científica reflexões teóricas e práticas
Goianésia	1. Alfabetização e letramento no 4º e 5º ano do ensino fundamental 2. Leitura, escrita e matemática divertida na educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais
Itaberaí	1. Educação ambiental um novo horizonte transversal e interdisciplinar na prática cotidiana
Jaraguá	1. A percepção ambiental como instrumento pedagógico
Luziânia	1. Enforma: encontro de formação de professores
Minaçu	1. Contação de histórias: a escola e a universidade construindo história 2. Sarau de poesias como espaço de construção de discursos políticos e respeito à diversidade
Pires do Rio	1. Mãos que cantam 2. Projeto contação de histórias "deixa que eu conto" 3. Ensinando libras na creche: crianças, comunidade escolar e família

	4. Contando e criando
Quirinópolis	1. Aprender e ensinar no clube de matemática 2. Neuropedagogia e dificuldades de aprendizagem 3. Leitura das obras de Lygia Bojunga em escolas públicas
São Luís dos Montes Belos	1. Formação: encontro de formação de professores 2. A pedagogia e a brinquedoteca: rompendo fronteiras 3. Prática docente: caminhos da inclusão na educação infantil em São Luís de Montes Belos
Uruaçu	1. Viajando na magia da leitura e da escrita

Fonte: Kochhann (2018)

O Quadro n. 32 apresenta os projetos que categorizamos como reedição, por serem reeditados, mesmo tendo um ano de execução não iremos analisar, visto que primamos pelos projetos que julgamos consolidados, por já estarem em ação a mais tempo. Na categoria reeditados, totalizaram sete projetos, em cinco Câmpus.

Quadro n. 32 - Projeto Reeditado

Câmpus	Projeto Reeditado
Anápolis	1. Ciranda digital da cidadania
Goianésia	1. Oficinas pedagógicas 2. UEG vai a escola II
Itaberaí	1. Ensino/aprendizagem em matemática através de jogos
Quirinópolis	1. Projeto vovó sabe tudo. valorização da cultura e da pessoa idosa 2. A arte de contar história: o fermento para a imaginação
São Miguel do Araguaia	1. A arte de ler artigos científicos e relatórios de pesquisa

Fonte: Kochhann (2018)

O Quadro n. 33 apresenta os projetos que categorizamos como consolidados, por serem consolidados, por já estarem em execução há três anos consecutivos ou mais. Na categoria consolidados, totalizaram dezesseis projetos, em sete Câmpus. Dos dezesseis projetos, seis projetos foram realizados em 2016, 2017 e 2018 e 10 projetos foram realizados em 2015, 2016, 2017 e 2018.

Quadro n. 33 - Projeto Consolidado

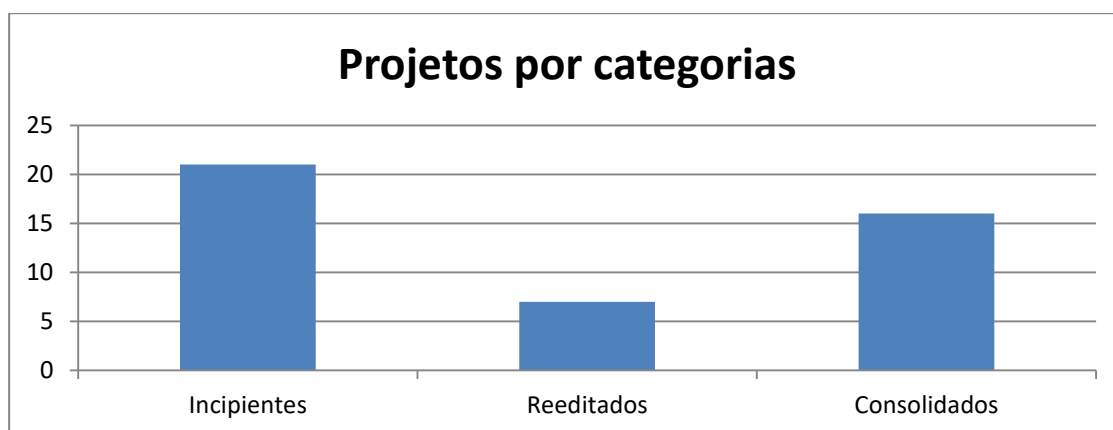
Câmpus	Projeto Consolidado
Goianésia	1. Literatura infantil: para que serve?
Itaberaí	1. Formação continuada com as trabalhadoras em educação da CMEI São Francisco de Itaberaí- GO
Jaraguá	1. Trânsito: um novo olhar 2. Trânsito: um novo olhar na cidade de Uruana 3. Trânsito: na educação infantil (evv) 4. Cidadania no trânsito; a criança como futuro para a sociedade. (evv)
Minaçu	1. O cinema como instrumento no ensino-aprendizagem 2. Fortalecendo laços e rompendo barreiras através do estágio supervisionado
Pires do Rio	1. Histórias e mais história: imaginação e prazer 2. A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos
São Luís dos Montes Belos	1. Gefopi - grupo de estudos em formação de professores e interdisciplinaridade 2. Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades

São Miguel do Araguaia	1. Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental 2. Tópicos e metodologia da pesquisa 3. Reforço escolar: leitura e escrita através de atividades pedagógicas.
Uruaçu	1.A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia II

Fonte: Kochhann (2018)

Dos quarenta e quatro projetos ofertados em 2018, vinte e um projetos foram categorizados como incipientes, sete como reeditados e dezesseis como consolidados, conforme Gráfico n. 02.

Gráfico n. 02 – Projetos por categoria

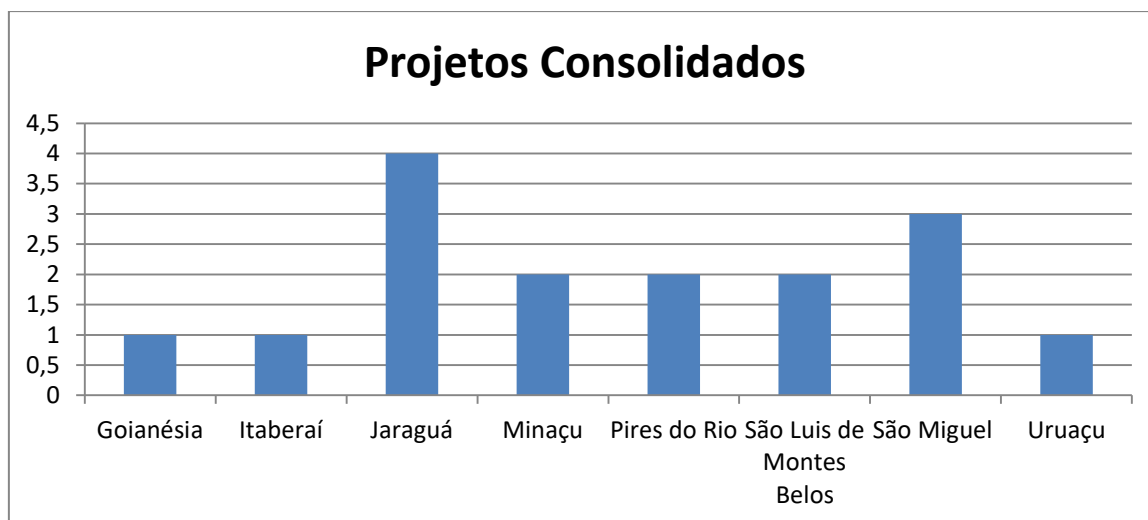


Fonte: Kochhann (2018)

A análise do gráfico que apresenta os projetos por categorias, indica que o curso de Pedagogia, da UEG, não trabalha com tantos projetos consolidados, prima por apresentar a cada ano novos projetos. Levantamos o questionamento sobre essa situação considerando a concepção de Reis (1996) que trata da extensão universitária com características processual-orgânica, visto que uma ação permanente pode vir a favorecer a formação docente mais do que uma ação eventista.

O Gráfico n. 03 mostra os Câmpus e a quantidade de projetos consolidados, tendo o Câmpus de Jaraguá com quatro projetos de extensão consolidados, o Câmpus São Miguel do Araguaia com três projetos, o Câmpus Minaçu, Pires do Rio e São Luis de Montes Belos com dois projetos e os Câmpus Goianésia, Itaberaí e Uruaçu com apenas um projeto consolidado.

Gráfico n. 03 – Projetos consolidados



Fonte: Kochhann (2018)

Como elegemos a categoria de projetos consolidados para serem analisados, trabalharemos com quinze dos dezesseis projetos elegidos, visto que um desses projetos é o GEFOPi – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, de nossa autoria e coordenação. Julgamos importante não analisar o referido projeto para não influenciar na análise dos dados pela subjetividade de estarmos envolvidos na ação.

CAPÍTULO V

DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: principais apreensões

A discussão sobre formação docente pelas vias da extensão universitária, analisando as contribuições da extensão no processo formativo do acadêmico é uma temática inédita, conforme os resultados da Estado do Conhecimento, visto que as ações encontradas e analisadas consideram a comunidade atendida, não tratando do acadêmico, motivo que priorizamos o acadêmico e do docente. Para a realização da nossa pesquisa, buscando desvelar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), realizamos três etapas metodológicas em relação aos projetos de extensão universitária, em andamento no ano de 2018, vinculados ao curso de Pedagogia, da UEG.

No mapeamento e categorização realizado, elegemos quinze ações para a análise, com base no critério de ser uma ação consolidada. Essas ações consolidadas passaram pelas três etapas, tais sejam: 1- análise da escrita do projeto enquanto pré-ideação das atividades extensionistas, 2- aproximações com os partícipes dos projetos para corroborar ou refutar as evidências encontradas na primeira etapa e, 3- entrevista semiestruturada com acadêmicos, coordenadores das ações e comunidade atendida no intuito de concluir a análise considerando a totalidade, as contradições e as mediações. Após a realização das três etapas metodológicas, primamos pelo movimento da síntese à síntese apresentar as concepções, sentidos e construções da extensão universitária para a formação docente, perante seus limites e perspectivas.

5.1 A PRÉ-IDEAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções, sentidos e construções pela escrita do projeto

Os projetos de extensão analisados foram categorizados como consolidados pela temporalidade de no mínimo três anos de atividades. Com base na temporalidade, analisamos os projetos pré-ideados, os relatórios dos projetos e os produtos acadêmicos, de cada edição realizada. O trato dos dados considerou as partes sem a desvinculação com o todo. As análises das partes foram feitas alicerçadas no todo, levando em consideração a totalidade e a historicidade para evitar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976).

As dimensões e categorias do FORPROEX (2001) e as dimensões de Reis (1996) foram consideradas para eleger os itens a serem analisados nos projetos de extensão da UEG. Primamos por analisar os textos considerando a unidade teoria e prática, as atividades críticas e contínuas, intenção de formação política e emancipadora, a organização metodológica processual e sistematizada, o caráter científico e interdisciplinar, o diálogo fecundo com os conteúdos e a produção do conhecimento, a indissociabilidade com a pesquisa e o ensino, a assunção de todas as instâncias competentes, a prática social e transformadora, além de outras que surgiram no decorrer das análises, na possibilidade de encontrar as contradições das ações considerando a concepção, o sentido e as construções da extensão universitária na perspectiva da formação docente.

Quadro n. 34 - Projeto Consolidado

Câmpus	Projeto	Titulação	Vinculação
Goianésia	Literatura infantil: para que serve?	Especialista	Temporário
Itaberaí	Formação continuada com as trabalhadoras em educação da CMEI São Francisco de Itaberaí- GO	Doutor	Efetivo
Jaraguá	Trânsito: um novo olhar	Especialista	Temporário
Jaraguá	Trânsito: um novo olhar na cidade de Uruana	Especialista	Temporário
Jaraguá	Trânsito: na educação infantil (EVV)	Graduado	Temporário
Jaraguá	Cidadania no trânsito; a criança como futuro para a sociedade (EVV)	Especialista	Temporário
Minaçu	O cinema como instrumento no ensino-aprendizagem	Doutor	Temporário
Minaçu	Fortalecendo laços e rompendo barreiras através do estágio supervisionado	Especialista	Temporário
Pires do Rio	Histórias e mais história: imaginação e prazer	Especialista	Temporário
Pires do Rio	A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos	Especialista	Efetivo
São Luís dos Montes Belos	Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades	Especialista	Temporário
São Miguel do Araguaia	Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental	Especialista	Temporário
São Miguel do Araguaia	Tópicos e metodologia da pesquisa	Especialista	Temporário
São Miguel do Araguaia	Reforço escolar: leitura e escrita através de atividades pedagógicas	Especialista	Temporário
Uruaçu	A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia II	Especialista	Temporário

Fonte: Kochhann (2018)

A análise geral dos quinze projetos de extensão é que os Câmpus que ofertam as atividades de extensa temporalidade são do interior do Estado e se concentram nas áreas do trânsito (5), leitura e escrita (3), histórias e literatura, (3), cinema (1), jogos (1), estágio supervisionado (1) e pesquisa (1), configurando duas categorias de ações no tocante as temáticas, tais sejam: uma do tema trânsito e outra de temas práticas pedagógicas.

Apresentaremos em quadros o resumo cada projeto da edição 2018, em seguida uma análise do projeto e das edições ocorridas com base no projeto e relatórios. Todos os dados foram retirados da Plataforma Pégasus. A apresentação dos quadros e análise seguirá a ordem alfabética dos Câmpus. Iniciaremos com a análise do projeto do Câmpus Goianésia, que tem um projeto a ser analisado. O resumo de todos os projetos de extensão foram retirados da Plataforma Pégasus, da UEG.

Resumo do Projeto “Literatura infantil: para que serve?”

A literatura Infantil especialmente no Ensino Fundamental tem nos mostrado bastante eficaz e encanto . Esse quadro é fundamental para o desenvolvimento do país, já que a participação efetiva no mundo moderno em que bens culturais, científicos e tecnológicos são expressos disseminados e apropriados pela escrita - exige domínio pleno de leitura. Há educadores que não empenham muito em criar tempo para literatura porque não tiveram orientação sobre o assunto, não tem clara uma visão da verdadeira literatura infantil na educação. Mas acreditamos que um ponto pode ser atingido: o educador pode melhorar seus conhecimentos e sua visão sobre Literatura Infantil passando-o para seus alunos.

Pelo texto do projeto “Literatura infantil: para que serve?” de 2018 percebemos a discussão de um tema relevante e com objetivos bem claros a serem realizados em uma escola municipal de ensino fundamental, bem como em casas de apoio a criança carente de Goianésia, ocorrendo na segunda e sexta no turno matutino. Objetivos claros e simples. O projeto apresenta no item fundamentação teórica um texto sem teóricos. A justificativa foi bem elaborada com inclusive embasamento teórico. Isso demonstra que o docente ao elaborar o projeto sabe que há necessidade de teoria na discussão, mas apenas colocou o embasamento teórico na justificativa e não na fundamentação teórica. O projeto apresenta uma lista de dezoito acadêmicos partícipes, mas apenas um está como participante efetivo para certificação. O texto não apresentou como será a relação de conhecimento entre a comunidade e os acadêmicos - a bilateralidade e tão pouco como aconteceria o movimento de profissionalização do acadêmicos pelas atividades - interprofissionalidade. Como produto acadêmico o texto traz que teria a elaboração de manuais. A metodologia não deixa claro como serão os encontros do projeto, demonstrando apenas a metodologia didática e que haverá avaliação em todas as fases do projeto, não sendo possível identificar o movimento de teoria e prática – seja unidade ou relação. A escrita do texto do projeto não expressa se haverá relação com a pesquisa e o ensino – indissociabilidade.

As edições anteriores foram realizadas em 2016 e 2017. O relatório de 2016 apresenta dezesseis acadêmicos, alega ter relação com a disciplina de Literatura no curso de Pedagogia, afirmou que gerou nova disciplina mas, não foi citada a disciplina e nem mesmo como ocorreu. Da mesma forma é apresentado que o projeto gerou pesquisa e que seus resultados foram

publicados mas, não apresenta qual a pesquisa e nem mesmo quais publicações ocorreram. O texto traz que houve a interdisciplinaridade com várias disciplinas principalmente, o estágio. Também que houve utilização ou elaboração de materiais como livros, cartazes e vídeos mas, não é possível verificar a utilização e a publicação. O texto explicitou que a maior dificuldade é a falta de interesse dos acadêmicos. Como ponto positivo o relatório expressou a participação dos alunos nas escolas e o desenvolvimento da leitura pelas crianças. No tocante ao projeto de 2017, o relatório apresenta apenas uma acadêmica e que a grande dificuldade é a conciliação de horários com os acadêmicos. No geral as questões são as mesmas do relatório anterior. O projeto é uma réplica das edições anteriores. É possível perceber características acadêmicas do projeto. Nesse interim faremos as aproximações e entrevistas em relação ao projeto do Câmpus Goianésia.

O projeto de extensão do Câmpus Itaberaí será analisado nesse momento, seguindo a sistematização já estabelecida.

Resumo do Projeto “Formação continuada com as trabalhadoras em educação da CMEI São Francisco de Itaberaí- GO”

O projeto tem como objetivo incentivar a formação continuada das educadoras da CMEI. A proposta oferece uma oportunidade de estudo e se propõe a trabalhar para que isto se torne um hábito no cotidiano da instituição, e na vida das educadoras. A metodologia será fundamentalmente participativa, cooperativa, os encontros acontecerão em forma de roda de estudos e debates, e assim responda aos interesses das educadoras, promovendo enriquecimento por meio de autores diversos. Além disso será relevante também a troca de conhecimentos e de experiências, conforme a pedagogia de Paulo Freire. Especificamente, neste ano, os conteúdos serão sobre literatura infantil: verificando a questão de classe, gênero e raça. Estes serão estudados e, preparados anteriormente pela equipe executora e serão repassados quinzenalmente, às educadoras da CMEI. Serão exigidas leituras prévias dos textos a serem estudados. Resultados esperados: fortalecimento do hábito de leitura e pesquisa no cotidiano; melhor relacionamento entre o corpo docente, intercâmbio maior com a Universidade; contato direto das acadêmicas com a realidade da educação infantil; melhorar a qualidade da educação infantil.

Pelo texto do projeto “Formação continuada com as trabalhadoras em educação da CMEI São Francisco de Itaberaí- GO” é possível assinalar que a escrita do mesmo se configura de forma coesa com as normas ortográficas e de elaboração de um projeto de extensão segundo normativas da instituição. O projeto será realizado em uma instituição municipal de educação infantil da cidade de Itaberaí – GO, com as professoras da instituição contando com acadêmicos do curso de Pedagogia do 1º ao 5º período. A justificativa pretende convencer os leitores de sua importância. O planejamento das atividades demonstram que haverá contato vários profissionais da educação e as professoras da escola e os acadêmicos, o que pode favorecer a interprofissionalidade, bem como as trocas de conhecimento entre os profissionais, as professoras e os acadêmicos, viabilizando a bilateralidade, bem como que os acadêmicos

teriam um movimento de aprendizagem caracterizando a relação teoria e prática, assim como a vinculação com os conteúdos discutidos nas disciplinas do curso de Pedagogia e o processo de pesquisa como iniciação científica e produção do TC. O projeto prevê a produção de vídeos e apresentação em eventos das experiências, caracterizando a produção acadêmica e científica. A metodologia se apresenta em três etapas constituindo do planejamento, estudo com as acadêmicas e o estudo com as professores da escola. A fundamentação teórica traz vários teóricos para embasar a discussão, se aproximando da vertente do marxismo. Haverá avaliação oral e escrita em cada encontro na escola e organização de um arquivo das mesmas. Os encontros serão no entremeio da tarde para noite mas, sendo anunciado encontro da escola de 15 em 15 dias.

As edições anteriores, o relatório de 2017 apresenta várias pessoas da comunidade e seis acadêmicos como partícipes, sendo um desses com bolsa. Apesar dos itens do relatório estarem marcados com o “sim” como resposta, o professor justifica durante a conversa informal de aproximação com o projeto³⁴, que não houve geração de disciplina, nem uma pesquisa registrada e nem publicações, por isso não há postagem na biblioteca da Pégasus, mas salienta que houve a interdisciplinaridade entre as disciplinas que o professor ministra no curso de Pedagogia e o projeto. Demonstra que as dificuldades são teóricas e que aos poucos vão sendo superadas e sinaliza para as contribuições na formação continuadas das professoras e a formação inicial das acadêmicas. O relatório de 2016 se aproxima do relatório de 2017, mas não é idêntico, demonstrando que o planejamento de um ano para o outro ocorre e as adequações para as reedições também, inclusive com os partícipes, sejam professores ou acadêmicos. Destarte, o projeto de extensão se caracteriza como acadêmico e faremos as aproximações e entrevistas.

Os projetos de extensão do Câmpus Jaraguá são quatro, que serão analisados nesse momento, seguindo a sistematização já estabelecida.

Resumo do Projeto “Trânsito: um novo olhar”

O Projeto Trânsito: "Um Novo Olhar", tem uma ação humanizadora, e também tem como uma das metas realizar uma educação em valores, onde provocaremos a reflexão: aprender a ser, amar o próximo, cultivar a amizade, reconhecer o outro - respeitar estes temas que serão tratados por meio de dinâmicas, palestras possibilitando o aluno interagir e refletir sobre suas ações. Na segunda parte será trabalhado com os conteúdos: linguagem do código de Trânsito brasileiro (sinais, símbolos, características da engenharia do trânsito); guia da criança; guia do pedestre; guia do ciclista; guia do motociclista; guia do motorista. Estes assuntos serão abordados por meio de recursos áudio visuais, fitas, músicas, material didático de uso no trânsito, Passatempo Educativo de Trânsito e aula passeio. Consideramos que a execução do projeto possa permitir um novo olhar sobre a constituição de um trânsito mais seguro com práticas preventivas e responsáveis.

³⁴ Todas as conversas informais de aproximação com os coordenadores dos projetos da pesquisa, foram gravadas e analisadas para chegar as considerações sinalizadas no texto.

Pelo texto do projeto “Trânsito: um novo olhar”, de 2018, não é possível identificar a atuação expressiva dos acadêmicos do curso de Pedagogia, apesar do coordenador da ação indicar que sete acadêmicos participam do projeto e que serão aqueles que se interessarem pela ação. Evidenciamos a enorme participação no projeto de pessoas externa, tendo como público alunos da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. O projeto é previsto para ser realizado toda semana em duas horas no matutino e duas no vespertino, na segunda-feira tendo uma ação a cada mês. O projeto traz um texto primando por demonstrar a relevância do mesmo para a formação da consciência de trânsito das crianças. Na metodologia explicita o envolvimento da escola, todos os dias da semana, sendo que cada dia será uma atividade contemplando as discussões. A compreensão pela leitura da metodologia é que o projeto se efetiva em uma semana. A fundamentação teórica não trouxe nenhum teórico.

No tocante as edições anteriores do projeto, tivemos acesso ao relatório final de 2016 e 2017 mas, não tivemos acesso ao relatório final de 2015, por duas incoerências: uma que o projeto foi dividido em dois, sendo um no primeiro semestre e outro no segundo semestre e nenhuma edição postou os relatórios mensais e por isso não oficializou os relatórios finais. Como o projeto foi reeditado demonstra uma falha do sistema Pégasus, porque o sistema deveria ter bloqueado a reedição já que não houve a postagem dos relatórios. Outra questão percebida é que o projeto é reeditado de forma idêntica, as mudanças no cronograma são irrisórias e o projeto acontece na mesma escola. Esse dado é questionado pois, se as ações são as mesmas todos os anos e com os mesmos participantes, deveria ter atividades diferentes ou ocorrer a cada ano em uma escola diferente. A dificuldade apresentada é a falta de apoio financeiro. Os objetivos, geral e específicos, em grande parte se mostram incoerentes com a metodologia da ação, denotando não serem alcançáveis. Outro dado é que no texto não fica explícito o envolvimento de acadêmicos. Na lista de equipe participante não existem acadêmicos. O texto não aborda como será a relação entre a comunidade e os acadêmicos do projetos – o que fomentaria a bilateralidade do conhecimento. Não é percebido o movimento da interprofissionalidade entre os profissionais de outras áreas no movimento de produção do conhecimento com os acadêmicos, porque não constam acadêmicos no projeto. Da mesma forma não se percebe pelos objetivos e metodologias como seria a relação entre a teoria e a prática envolvendo acadêmicos. Quanto à produção acadêmica é apresentada como metodologia a confecção de cartazes e concurso de desenho pelos alunos da escola, mas nada no tocante a publicações científicas de acadêmicos. Nada foi encontrado na biblioteca da Pégasus em relação a esse projeto. Destarte, as contradições encontradas no projeto,

principalmente no tocante a não ter a participação de acadêmicos, o caracterizamos, segundo a teoria explícita nessa pesquisa, como prestação de serviço.

Resumo do Projeto “Trânsito: um novo olhar na cidade de Uruana”

O Projeto Trânsito: Um Novo Olhar na Cidade de Uruana, tem uma ação humanizadora e também tem como uma das metas realizar uma educação em valores, onde provocaremos a reflexão: aprender a ser, amar o próximo, cultivar a amizade, reconhecer o outro, estes temas serão tratados por meio de dinâmicas, palestras, vídeos, dramatizações entre outros, possibilitando ao aluno interagir e refletir sobre suas ações. Em outro momento será trabalhado com os conteúdos: estudo do código de trânsito brasileiro (leis, artigos e resoluções), pertinente aos usuários (alunos), guia da criança, guia do pedestre, guia do motociclista, guia do motorista. Estes assuntos serão abordados por meio de recursos áudio visuais, dvds, músicas, slides, e materiais didáticos de uso no trânsito.

O projeto escrito “Trânsito: um novo olhar na cidade de Uruana” é uma cópia fiel do projeto “Trânsito: um novo olhar”. A diferença percebida está no dia de execução que neste caso é na sexta-feira e a informação de oito acadêmicos como possíveis participantes, mas sem nenhum cadastro. No mais, os detalhes são iguais. Destarte, consideramos o projeto como prestação de serviços.

Resumo do Projeto “Trânsito: na educação infantil (EVV)”

Este projeto visa efetivar a proposta de Educação para o Trânsito com a elaboração e desenvolvimento de ações como rodas de conversas, Workshops, oficinas, vídeos clube do seninha e presencial e semanas educativas, para docentes, gestores, vinculados a UEG-PrE-EVV, através de uma proposta pedagógica, de forma transdisciplinar que conceitua o tema “Trânsito” como questão de cidadania, ética, saúde pública, sustentabilidade (meio ambiente), e qualidade de vida a ser desenvolvida diretamente com a comunidade goiana. Ao final serão produzidos cartilhas e filmagens sobre como se desenvolveu o projeto e quais resultados foram alcançados.

Pela escrita do projeto “Trânsito: na educação infantil (EVV)” podemos apresentar algumas incoerências como a apresentação de três acadêmicos como participantes, mas os mesmos não compõe a equipe e certificação. É apresentada a execução do projeto na Escola Municipal Affonsina de Freitas em 2018, Iara Machado Bazelmas em 2017, 2016 e 2015. Os objetivos, geral e específicos, em grande parte, estão desconexos da proposta pedagógica e com a metodologia da ação, podendo não serem alcançáveis. A fundamentação teórica apresenta as questões do Código de Trânsito. Apresenta que fará avaliação do projeto por meio de questionários, relatórios e quadros estatísticos.

Os projetos anteriores estão idênticos ao projeto de 2018. O projeto referencia a educação infantil, mas em alguns relatórios aparecem atividades do 5º ano, sendo as mesmas dos projetos anteriores aqui analisados. Apresenta a realização de blitz na cidade mas, não está no cronograma e nem menciona como os alunos da educação infantil realizam essa atividade.

Os conteúdos são voltados ao trânsito na Educação Infantil, mas realiza atividades para além da educação infantil. No tocante a avaliação não foi possível encontrar os resultados das avaliações que seriam por questionários e relatórios. No relatório final diz ser por observação da coordenadora. Alega ter dificuldades mas não apresenta quais são. O projeto segue a mesma linha metodológica dos outros projetos citados, com algumas adaptações metodológicas, mas as incoerências encontradas denotam que as ações são as mesmas e a escrita se diverge em partes. Os relatórios são escritos em primeira pessoa do singular, possibilitando o entendimento de que apenas uma pessoa realiza a ação – a professora. Mediante os relatórios mensais, ocorria uma atividade com duração de poucas horas, geralmente uma rodada de conversa e pequenas ações de curta duração. Anunciou como produto acadêmico de 2016 um resumo expandido mas, no relatório final e na biblioteca não foi encontrado nada. Não tivemos acesso ao relatório final de 2015, pois ainda não havia sido lançado. O projeto de todos os anos é igual e aparenta serem ações pontuais de uma única pessoa. Na equipe não tem acadêmicos listados, apenas a coordenadora da ação, caracterizando o projeto como prestação de serviços.

O projeto “Cidadania no trânsito; a criança como futuro para a sociedade. (EVV)”

O projeto vem propor uma reflexão sobre o trânsito e mobilidade urbana, reconhecer e incentivar o respeito ao próximo mostrando que todos fazem parte do mesmo espaço social.

O projeto de 2018 apresenta algumas fragilidades e incoerências. Uma é que anunciada a Escola Municipal Maria Catarina de Freitas na identificação e na proposta da ação aparece Escola Estadual Balthazar de Freitas, a mesma que já está a três anos. Os objetivos se apresentam contemplando um projeto. A metodologia se apresenta como “aula de trânsito”. O cronograma demonstra realização de palestras. O projeto anuncia que terá quatro acadêmicos envolvidos. Não há nenhum acadêmico registrado na equipe. A fundamentação teórica não apresenta teóricos. A avaliação pelos relatórios e questionários, aborda os professores/examinadores do programa Educando e Valorizando a Vida³⁵ (EVV). O texto apresenta os termos transdisciplinaridade e transversalidade. Não foi encontrado nos objetivos ou metodologia sinais de transdisciplinaridade e transversalidade. Apresenta a elaboração de um artigo no cronograma.

Os relatórios mensais apontam que foram realizadas palestras a cada mês e que não encontraram dificuldades de execução. No relatório final apresenta que faltam materiais. O projeto de 2017 é idêntico ao de 2018. Os relatórios mensais são idênticos a cada ano. Não foi

³⁵ O Programa Educando e Valorizando da Vida é um programa da UEG em parceria com o DETRAN – Departamento de Trânsito, que promove a avaliação teórica e prática de direção veicular. Os docentes da UEG são os avaliadores do programa. Ver mais em www.evv.ueg.br

encontrado nenhum acadêmico vinculado a ação e nenhuma produção na biblioteca. Não tivemos acesso ao relatório final de 2015, apenas os relatórios mensais, os quais são idênticos aos dos outros anos. Como não houve envolvimento de acadêmico, a ação é conceituada como prestação de serviço.

Apesar da relevância do tema dos projetos do Câmpus Jaraguá e dos objetivos da conscientização sobre o trânsito, os quatro projetos se vinculam direta ou indiretamente com o EVV da UEG em parceria com o DETRAN e por não apresentarem acadêmicos envolvidos caracterizamos os mesmos como prestação de serviços.

Os projetos de extensão do Câmpus Minaçu são dois que serão analisados nesse momento, seguindo a sistematização já estabelecida.

Resumo do Projeto “O cinema como instrumento no ensino-aprendizagem”

O projeto pretende promover o diálogo entre o processo educacional e as manifestações que valorizam o humanismo, dialogando com as ideias de pensadores como Edgar Morin, assim como de outros defensores de um processo educacional que valorize o ensino pautado em experiências que promovam o reconhecimento da nossa condição humana. Sincronizando em uma relação de complementariedade, ensino, experiência, saberes científico e saber da tradição, natureza e cultura, proporcionando um tipo de conhecimento que valorize a religação, em detrimento da fragmentação.

Pelo texto do projeto “O cinema como instrumento no ensino-aprendizagem” a justificativa do projeto bem elaborada, defendendo a indissociabilidade, apesar que o nome do projeto aparece divergente do registrado. Objetiva publicar em eventos e revistas. Explica e se destina a bolsista do curso de Pedagogia. Os objetivos apresentam um trabalho com formação acadêmica e a metodologia demonstra planejamento, indissociabilidade e outros quesitos relevantes, os quais são idênticos no projeto de 2017. Há dois acadêmicos cadastrados no sistema. Propõe trabalhar sexta e sábado, vespertino e noturno, no próprio Câmpus. Mais uma discussão sobre a teoria da complexidade.

As edições anteriores 2017 não tinha relatório final, só os mensais. Não apresentou dificuldade. Cada mês relatou assistir um filme. Não há participantes cadastrado no sistema, salvo o coordenador da ação, apesar que indica acadêmicos que iriam trabalhar no projeto. Alega no projeto a escrita de artigos e resumos, mas não apresenta nos relatórios quando isso ocorre e nem mesmo na biblioteca. O relatório de 2016 apresenta vinte e quatro acadêmicos sendo um bolsista como partícipe. Relaciona o projeto com as disciplinas que o professor ministra no curso de Pedagogia e afirma realizar a interdisciplinaridade. Apesar de anunciar creditação, pesquisa e publicações, não apresenta como ocorre salvo vinculando ao TCC do curso. Salienta as publicações mas não demonstra onde as encontramos. Não há relatório final em 2015. Os relatórios mensais apresentam poucas informações. Alega criar um blog e

resenhas, mas não apresenta nos relatórios quando foi criado e como acessar. Alega ocorrer avaliação em todas as etapas. O projeto de 2015 é idêntico aos demais e tem cadastrado quatro acadêmicos.

Os relatórios indicam que apenas acadêmicos da UEG participam, sejam como monitores/bolsistas sejam como participantes/expectadores, e isso denota que não há de forma imediata a participação da comunidade externa, não ocorrendo a troca de conhecimentos entre acadêmico e comunidade - bilateralidade e nem contato com várias profissões ou experiências profissionais - a interprofissionalidade. O projeto promove debate sobre o filme tendo o próprio professor como mediador, colocando os acadêmicos como expectadores. As características que o projeto apresenta o descaracteriza como extensão e caracteriza como atividade complementar.

Resumo do Projeto “Fortalecendo laços e rompendo barreiras através do estágio supervisionado”

Existem muitas dúvidas quanto à organização e efetivação do estágio e dinâmica desse processo na Licenciatura. Cabe a Universidade procurar caminhos e soluções, visando estabelecer uma relação respeitosa e de parceria mútua, pois diante do novo cenário educacional, o universo das escolas é matéria prima indispensável para a formação docente, onde discute-se a epistemologia do professor reflexivo ou os conceitos da formação pela investigação, e o aluno estagiário constrói e vivencia o conceito da práxis tornando-se fundamental como norte para a organização do Estágio Supervisionado. Diante desse contexto, o presente projeto pretende fortalecer as relações entre escola campo e Universidade, tornando-as co-responsáveis pela formação do novo profissional, contribuindo com uma reflexão acerca do papel da escola no que faz referência à formação inicial de professores, conscientizando os docentes da escola-campo que sua práxis pedagógica é reflexo e inspiradora para a formação do novo professor.

Pelo texto do projeto “Fortalecendo laços e rompendo barreiras através do estágio supervisionado”, este se realiza nas escolas que ocorrem o estágio dos acadêmicos de Pedagogia. A justificativa prima por convencer sobre a importância do projeto, demonstrando pela metodologia aproximações com o ensino pela vinculação com o estágio. O texto traz um discurso teórico em relação a epistemologia da prática. Pretende produzir artigo científico e documentário sobre o estágio supervisionado. Destina-se aos acadêmicos do estágio e aos professores que recebem os estagiários. Os objetivos caracterizam atividades vinculadas ao estágio e a formação inicial e continuada. A metodologia se apresenta por visitas, entrevistas, palestras e oficinas mas, não apresenta como ocorrerá e qual a relação com a formação inicial e continuada dando o entendimento de ser uma ação vinculada a prática do estágio. A fundamentação teoriza em relação ao estágio supervisionado. Alega haver avaliação em todas as etapas do projeto. Não há acadêmicos registrados como participantes, apesar de ser apresentado que todos os acadêmicos vinculados ao estágio participam. O texto apresenta vinculação direta com o estágio supervisionado.

As edições anteriores são de 2016 e 2017. Não há relatório final de 2017, mas pelos mensais ocorreram algumas palestras nas escolas campo de estágio, não deixando claro se as mesmas foram ministradas para os professores da escola pelos acadêmicos do projeto, mas denota muito que as atividades realizadas são atividades do estágio supervisionado. Isso poderia ser dito como uma relação forte entre ensino e extensão ou apenas as atividades previstas do estágio/ensino estarem sendo cadastradas como extensão. Apresenta que haverá publicação em anais, mas não há nada postado na biblioteca e nem indicação de onde houve a publicação. Tem cinquenta e um participantes cadastrados para certificação, entre acadêmicos, docentes e comunidade. O relatório de 2016 apresenta que não houve publicação de trabalhos e se vincula as disciplinas de estágio e de orientação para o estágio. Na biblioteca tem apenas um slide de apresentação do projeto. Apresentaram que a característica da interdisciplinaridade foi por meio da articulação de algumas disciplinas, pela articulação entre teoria e prática e elaboração de um artigo. As dificuldades citadas no projeto é em relação ao pouco tempo dos acadêmicos para as atividades do estágio que são em horários contra turno.

Os projetos estão idênticos ao de 2018 e muito se associa ao ensino e não a extensão, apesar de anunciarem palestras e oficinas, visto que não deixam claro como as atividades de extensão ocorrem que as diferenciam do estágio/ensino. A questão da produção acadêmica é anunciada mas, não é realizada. O projeto precisa ter uma explicitação mais apurada no tocante às atividades de extensão para não haver o entendimento de ser uma ação de ensino vinculada ao estágio. Destarte, o projeto apresenta uma temática relevante para a formação docente, mas denota uma possível atividade de ensino e não de extensão.

Os projetos de extensão do Câmpus Pires do Rio são dois que serão analisados nesse momento, seguindo a sistematização já estabelecida.

Resumo do projeto “Histórias e mais história: imaginação e prazer”

A proposta deste projeto “Histórias e mais histórias: Imaginação e Prazer” é oferecer às crianças-alvos a oportunidade de vislumbrar novos horizontes, aumentar seus conhecimento em relação ao mundo que a cerca por meio da imaginação, do prazer e das emoções, que as histórias e ou contos lhes proporcionam. Inicialmente fará levantamento de textos, histórias e ou contos, seleção dos mesmos, apresentação e preparação das acadêmicas, para posterior apresentação dos mesmos às crianças, de forma vivenciada com teatros, fantoches, valorizando essa cultura que é tão antiga na sociedade, porém permanece até os dias de atuais. Espera-se que as crianças ao interagir com o mundo da fantasia e imaginação, construam mecanismos psicológicos, a serem utilizados por elas em situações futuras, da busca do equilíbrio e construção da identidade.

Pelo texto do projeto “Histórias e mais história: imaginação e prazer” o mesmo será realizado na Associação de Proteção e Assistência a Infância (APAI), tendo uma justificativa

bem elaborada, demonstrando a concepção acadêmica e a relação entre teoria e prática, porque apresenta a importância do projeto para a formação dos acadêmicos, da possibilidade de prática profissional, momento em que trabalham a teoria e prática no movimento. A produção acadêmica se dará por portfólios, fotos, relatórios e publicações em anais de eventos. Os objetivos são claros, simples e exequíveis. A metodologia apresenta atividades variadas. A fundamentação teórica apresenta teóricos e de escrita de forma coerente. A avaliação será com o público alvo. As atividades serão na terça pela manhã e quinta a tarde. Tem cinco acadêmicos cadastrados.

As edições anteriores ocorreram em 2017, 2016 e 2015. O projeto de 2017 é idêntico ao de 2018. Nos relatórios mensais apresenta dificuldades financeiras para compra de material e a falta de acadêmicos extensionistas. Na biblioteca tem algumas postagens de fotos de atividades realizadas. O projeto anunciou elaboração de portfólio, vídeos e folders mas, na biblioteca só tem fotos. Os relatórios mensais de 2016 são condizentes com o cronograma. O relatório final apresenta interdisciplinaridade com algumas disciplinas do curso de Pedagogia, mas não gerou crédito e nem pesquisa, o que significa que não houve a indissociabilidade. Mas teve a publicação de banner em evento, que caracteriza a produção acadêmica e científica. Tem dez acadêmicos cadastrados. Os relatórios mensais de 2015 estão condizentes com o cronograma e metodologia. No relatório final foi explícito que não houve interdisciplinaridade, não teve geração de disciplina e nem vínculo com pesquisa o que significa que não houve a indissociabilidade mas, teve a publicação de um banner, que caracteriza a produção acadêmica e científica. A dificuldade anunciada nos relatórios é a falta dos acadêmicos extensionistas e de materiais. Nos relatórios está expressos que a bolsista de extensão teve crescimento acadêmico para sua formação. Não tem nada postado na biblioteca. Pelas características do projeto o mesmo se configura como extensão.

Resumo do projeto “A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos”

A proposta de trabalho tem por objetivo formar uma equipe dedicada a estudar a questão da disciplina na escola e estratégias de ação na redução da mesma, bem como na elaboração de oficinas a serem desenvolvidas na escola de ensino fundamental. Além disso, visa desenvolver oficinas de xadrez e outros jogos como construção de ambientes de aprendizado e de cooperação. Será desenvolvido por meio de reuniões da equipe, elaboração de oficinas, diálogos com o corpo docente da instituição a ser apoiada, planejamento e aplicação de atividades, registro detalhado das transformações atitudinais por meio de pesquisa. Espera-se contribuir para o desenvolvimento de atitudes mais harmoniosas no ambiente escolar, elevação da capacidade de concentração, desejo de aprender e capacidade de respeito às diferenças e gerenciamento de conflitos.

Pelo texto do projeto “A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos” o mesmo irá ocorrer em instituição de ensino fundamental de Ipameri. A justificativa é

bem elaborada e com fundamentação teórica, incluindo a perspectiva freiriana. Prevê a produção de um resumo expandido, demonstrando possibilidade de produção acadêmica e científica. Objetivos claros, simples e exequíveis. Metodologia muito bem elaborada e com preocupação com a participação dos acadêmicos, o que se alia ao protagonismo acadêmico nas atividades, fomentando a formação e a profissionalidade. A fundamentação muito bem redigida e com embasamento em Freire. Pretende atuar segunda, quarta, quinta, sexta e domingo a tarde. O cronograma é coerente com a metodologia. Tem uma bolsista permanência cadastrada no projeto. Dado interessante, pois os acadêmicos com bolsa permanência precisam se dedicar as atividades formativas e a extensão é uma oportunidade para tal.

As edições anteriores são de 2017, 2016, 2015 e 2014. Analisamos os três primeiros. O projeto de 2017 é idêntico ao de 2018. Tem uma acadêmica cadastrada. Não tem nada na biblioteca. Os relatórios mensais estão condizentes com o cronograma. A dificuldade relatada no projeto é a indisciplina dos alunos das escolas. O projeto de 2016 é semelhante aos demais. Os relatórios mensais apresentam dificuldades de conciliação de horários com a escola. Tem 4 participantes cadastrados, sendo três acadêmicos. Não tem relatório final. O projeto de 2015 é idêntico aos demais e tem uma acadêmica cadastrada. Propõe resumo expandido e vídeo. Não tem nada na biblioteca. Os relatórios mensais apresentam como dificuldade a indisciplina dos alunos das escolas e falta de material. O relatório final apresentou que não houve pesquisa, nem geração de crédito e nem disciplina, não havendo a indissociabilidade, mas anuncia ter ocorrido a interdisciplinaridade e transversalidade, bem como grande contribuição para a formação da bolsista, o que denota que o projeto tem a concepção acadêmica. Esse projeto anuncia trabalhar em duas cidades. Pelas análises o projeto se caracteriza como extensão universitária.

O projeto de extensão do Câmpus São Luis de Montes Belos será analisado nesse momento, seguindo a sistematização já estabelecida.

Resumo do projeto “Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades”

O projeto educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades, objetiva levar informações que conscientizem as crianças, os jovens e a comunidade condutora de toda espécie de veículos e pedestres, sobre a importância de respeitar e cumprir as leis de trânsito, resultando em um trânsito mais humano sem vítimas com sequelas e fatais. O projeto acontecerá desenvolvendo três metodologias. Sendo uma utilizando o recurso do painel, que será alimentado mensalmente com textos e sugestões referentes ao trânsito. Os textos e dicas serão pesquisados em sites, jornais e revistas. O segundo recurso utilizado será na forma de dias temáticos e oficinas com as crianças da rede municipal de educação do 1º ao 5º ano, fundamentadas nos textos pesquisados em jornais, sites, revistas, livros e no CTB. O terceiro recurso será os programas de rádio, gravados uma vez por semana pelos professores/examinadores e acadêmicos da Unidade. O resultado pretendido durante a realização e ao final da execução do projeto é que o público alvo, as crianças das escolas, a comunidade ouvinte das Rádios Vale AM e FM, a sociedade em geral demonstrem em suas ações/posturas, uma dinâmica no trânsito mais humana, responsável e consciente, cometendo menos infrações e acidentes, sejam capazes de refletir de maneira crítica sobre as relações humanas e ambientais no trânsito, sobre a valorização e respeito a vida, desta forma contribuindo de maneira significativa para uma mudança de hábito por parte da comunidade envolvida, no município de São Luís de Montes Belos e região.

Pelo texto do projeto “Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades” o mesmo ocorrerá nas escolas da Rede Municipal de Educação e Rádio Vale da AM e FM, da cidade de São Luis de Montes Belos. A justificativa é elaborada demonstrando argumentos para sua execução. Apresenta a publicação de trabalho em anais. Apresenta doze partícipes cadastrados, entre acadêmicos, docentes e técnicos administrativos. Os objetivos são simples, claros e exequíveis. A metodologia do projeto se estabelece pela montagem de painel e dias temáticos nas escolas municipais e gravações na rádio, demonstrando a interprofissionalidade. A fundamentação teórica se dá embasada no Código de Trânsito. Os professores atuantes do projeto são participantes do programa EVV. A proposta de avaliação é contínua e complexa. Serão realizadas as ações dias de quarta e quinta, no período vespertino.

As edições anteriores ininterruptas foram de agosto de 2015 em diante, apesar que desde 2010 o projeto está registrado, ocorrendo de forma eventista. Não estava disponível o relatório final de 2017. Os relatórios mensais de 2017 apresentaram a montagem de painel em duas escolas, panfletagem, reuniões de estudos com acadêmicos e planejamento de dias temáticos, indicando o protagonismos dos acadêmicos, o que caracteriza o projeto na concepção acadêmica. Pelo relatório ficou evidente que os dias temáticos não ocorreram e que montaram apenas dois painéis. Não há nada na biblioteca. Há treze participantes cadastrados, entre docentes, técnicos administrativos e acadêmicos. O relatório de 2016 anunciou como produto final a elaboração de portfólios e artigos e a realização de palestras além de painel, dias temáticos e programa de rádio. Tem dezenove participantes cadastrados, entre acadêmicos, docentes e técnicos administrativos. No mais o projeto está idêntico ao de 2018. Pelo relatório final foi percebido que as respostas estão dadas como positivas quanto a vinculação com disciplina e pesquisa mas a argumentação é negativa, contradição no relatório, demonstrando que não há indissociabilidade. Alega ter ocorrido uma publicação no evento do Câmpus. No relatório é afirmado que o projeto apresenta princípios interdisciplinares e que a grande dificuldade é a disponibilidades dos acadêmicos. Não há nenhuma postagem na biblioteca, o que pode indicar não haver produção acadêmica e científica. O relatório final de 2015 apresenta que houve interdisciplinaridade, que gerou créditos para a disciplina de estágio supervisionado, como dificuldade a questão do tempo para encontro com acadêmicos e não houve publicação. O projeto é idêntico aos demais anos. Apresenta dezesseis participantes entre acadêmicos, docentes e técnicos administrativos. O projeto apresenta uma temática relevante para a comunidade em geral e a formação docente, além de agregar a participação de técnico administrativo.

Os projetos de extensão do Câmpus São Miguel do Araguaia são três que serão analisados nesse momento, seguindo a sistematização já estabelecida.

Resumo do projeto “Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental”

A realização deste projeto é importante, considerando a necessidade do aluno aprender a ler e escrever corretamente. Portanto, o mercado de trabalho exige que o profissional tenha capacidade para atuar diante das adversidades estando pronto para tomar decisões significativas. Para tanto, é preciso fazer um levantamento das principais dificuldades dos alunos da EJA Primeira Fase do Ensino Fundamental para que haja uma intervenção eficiente. Nesse sentido, serão realizadas atividades visando o desenvolvimento do aluno na leitura e escrita, e demais dificuldades que forem apresentadas durante o acompanhamento em sala de aula. Pois, a maioria dos alunos que frequentam a EJA- Educação de Jovens e Adultos não tem tempo de estudar em casa, pois mantêm uma jornada diária de trabalho e escola. Considerando ainda aqueles que chegam à sala de aula, cansados e desanimados, apresentando baixo rendimento escolar e uma aprendizagem precária. Diante dessa realidade, a intervenção dos acadêmicos com a orientação da professora torna-se uma proposta eficiente promovendo um ensino de qualidade.

Pelo texto do projeto “Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental” o mesmo ocorrerá na Escola Municipal Professora Maria Astéria, contando com acadêmicos de Pedagogia. A justificativa é bem elaborada e traz a tona a questão da leitura e escrita mas, principalmente a EJA, apesar de tratarem de um intervenção pedagógica. Pretende elaborar um resumo expandido. Muitos objetivos específicos e o objetivo geral é apresentado em vários objetivos. A metodologia é elaborada com vários instrumentos característicos de uma ação extensionista com o tema leitura e escrita e que relaciona os acadêmicos com a comunidade, característica de um projeto de extensão de concepção acadêmica e bilateralidade. A fundamentação é embasada em Paulo Freire. A avaliação será por relatórios dos acadêmicos. O horário será na segunda e terça a tarde e quarta a noite. Pelo cronograma cada mês serão atividades variadas e sistematizadas. Não há registrado nenhum acadêmico como participante.

As edições anteriores foram em 2017, 2016 e 2015. O relatório de 2017 anuncia na biblioteca um resumo expandido mas que provavelmente não foi publicado. Os objetivos, a metodologia, a fundamentação e o cronograma seguem a mesma linha do projeto de 2018 mas com certas adequações. Alegou ter cinquenta e cinco participantes entre acadêmicos, docentes e comunidade. Pelo relatório final não houve disciplina gerada, nem publicações, mas teve uma pesquisa realizada apesar que não afirmou se foi registrada na PrP ou somente para fins de conhecimento teórico. Anuncia que vinculou o projeto a várias disciplinas do curso de forma interdisciplinar. A grande dificuldade relatada é o cansaço dos alunos da EJA que trabalham o dia todo e faltam muito as aulas. O projeto e o relatório de 2016 são muitos semelhantes aos de 2017, salvo o cronograma que está bem sintetizado. Tem registrado cinquenta e cinco participantes. Tem um arquivo na biblioteca mas que não foi publicado conforme relatório. O

relatório de 2015 é muito semelhante ao de 2016 mas, tem quarenta e oito participantes. Os relatórios mensais refletem atividades de extensão.

Resumo do Projeto “Tópicos e metodologia da pesquisa”

Todo o projeto tem sua base fundamentação baseado em autores como: Ruiz (2013) e Roth-Motta -Hendges (2010), entre outros. Desta forma, o projeto tem como objetivo ajudar os acadêmicos do câmpus, acadêmicos de outras instituições e alunos que estão no último ano do ensino médio. Os participantes aprenderão as normas de desenvolvimento e construção da pesquisa científica. Entender sobre as normas da ABNT para trabalhos e pesquisas acadêmicas. O objetivo do projeto é ensinar as normas para elaboração de artigos bibliográficos e de pesquisa de campo. Conhecer o manual acadêmico do câmpus. Aprender fazer citações. Construir resenhas. Elaborar referências. Entender a apresentação de seminários. A proposta da metodologia é a utilização de livros, apostilas, slides e avaliação escrita para avaliar o aprendizado do aluno participante do projeto. Outra estratégia que será usada são as vídeos aulas, sobre as normas e procedimentos na elaboração e construção de um trabalho acadêmico. Fazer avaliações para descobrir as dificuldades que ainda possa existir por partes dos alunos etc. Vale ressaltar, que como docente vejo em minhas aulas no câmpus, a grande dificuldade por parte dos acadêmicos em assimilar as normas da ABNT, sobre diversas formas de trabalhos. Outro objetivo é fazer o público alvo entender as normas da pesquisa acadêmica através da teoria e prática. Desta forma, usarei uma metodologia de autores renomados, sobre as normas das pesquisas bibliográficas e da pesquisa de campo. As aulas serão teóricas e práticas, ministradas através de: livros, apostilas, slides e vídeos. Os resultados esperados é que cada acadêmico no final do projeto, consiga eliminar todas as dúvidas e tenham obtido sucesso no seu aprendizado. O projeto trabalha dentro da proposta do ensino superior que é o ensino, pesquisa e extensão. O ensino aconteça a partir do momento que o aluno entende e aprende as normas da pesquisa. Desta forma, para construir uma pesquisa é preciso que o aluno saiba as normas e os procedimentos da mesma. O projeto atende a extensão no sentido que são incorporados pessoas de outros IES da comunidade local.

O texto do projeto “Tópicos e metodologia da pesquisa” o mesmo ocorrerá no Câmpus São Miguel do Araguaia, apresentando uma justificativa coerente pautada na necessidade de acadêmicos da UEG, de outras IES e de alunos do Ensino Médio no tocante a normas da ABNT e escrita científica. Pela proposta alegamos que o projeto se torna semelhante a disciplina do curso de Pedagogia que trabalha com a temática. Anuncia a produção de um artigo. Os objetivos e a metodologia condizem com a disciplina do curso de Pedagogia ou um curso de metodologia científica. A fundamentação teórica apresenta teóricos e está escrita com coesão. A avaliação é apresentada como de uma disciplina. O projeto ocorrerá segunda, quarta e sexta no turno vespertino. O cronograma especifica as atividades do projeto/curso/disciplina. Não tem acadêmicos cadastrados na ação, descaracterizando o projeto de extensão.

As edições anteriores ocorreram em 2017 e 2016. O relatório de 2017 apresenta um resumo expandido na biblioteca, mas sem sinais de publicação e de autoria somente do docente. O projeto é o mesmo de 2018. Tem trinta e oito participantes cadastrados sendo apenas um da comunidade. Apresenta que os participantes tem dificuldade de compreensão teórica. Os relatórios mensais condizem com o cronograma e o relatório final apresenta que não houve geração de créditos, nem interdisciplinaridade, nem publicação, nem pesquisa, nem vínculo com disciplinas. O projeto e os relatórios de 2016 são idênticos ao de 2017. Na biblioteca tem um resumo expandido de autoria do docente, sendo que não houve publicação. Tem trinta e cinco participantes como acadêmicos cursistas e não extensionistas, com exceção de um que foi

bolsista, que auxiliou na organização das aulas. O projeto apesar de tratar de um tema relevante, se aproxima a uma disciplina ou um curso e não um projeto de extensão.

Resumo do Projeto “Reforço escolar: leitura e escrita através de atividades pedagógicas”

O projeto mostra a importância da leitura e da escrita. Partindo deste contexto pretendemos trabalhar através de atividades pedagógicas de forma significativa e prazerosa. Compreendendo a importância da leitura e da escrita através de atividades pedagógicas como também possibilitando a aprendizagem da leitura e da escrita através das diferentes metodologias de trabalho, sendo que a leitura e a escrita irão fazer parte do interesse do aluno, mas as atividades para desenvolver devem ser de forma diversificada. Por isso deve-se criar condições favoráveis para que o aluno desenvolva essas atividades, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas principalmente, em relação ao uso do que se faz deles nas práticas de ler e escrever. Confeccionar materiais pedagógicos e atividades relacionadas as atividades dos alunos. Trabalhando a leitura compartilhada, ditados, fichas de leitura e exposição das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto. Possibilitando que os participantes desse projeto sejam multiplicadores das ações ensinadas, de forma a tornar a leitura uma atividade prazerosa e facilitando a escrita dos aprendizes. Assim esse Projeto tem a finalidade de despertar, nos educandos o gosto pela leitura e um melhoramento na escrita. Cabe ao professor auxiliar nessas atividades, despertando a criatividade que resultem em aprendizado, através da fala ou da escrita para assim integrar ao contexto social em que vivem. Contudo os acadêmicos participantes deste projeto atuarão buscando maiores conhecimentos através da sua prática, nas realizações das atividades pedagógicas da escola e da formação acadêmica do curso que estão inseridos.

Pelo texto do projeto “Reforço escolar: leitura e escrita através de atividades pedagógicas” percebe-se o possível envolvimento dos acadêmicos com a ação que deverá ocorrer na Escola Municipal Professora Maria Astéria e anuncia a produção de um banner. Os objetivos são simples, claros e exequíveis. A metodologia é condizente com a proposta. A fundamentação teórica não trouxe nenhum teórico. A avaliação será por meio de frequência, reuniões e relatórios. As atividades serão realizadas terça a tarde e quinta pela manhã. O cronograma condiz coma metodologia. Tem vinte e dois participantes cadastrados, sendo vinte e um acadêmicos.

As edições anteriores ocorreram em 2017 e 2016. Os relatórios de 2017 apresentam trinta e três participantes sendo trinta e dois acadêmicos. O projeto é idêntico ao de 2018. A produção postada na biblioteca é cópia do projeto. Além de que é anunciado no projeto um relatório final e o que está apresentado é a exposição do projeto que seria executado. O projeto de 2016 é idêntico ao de 2017. Tem cadastrado vinte e três participantes, sendo vinte e um acadêmicos. Os relatórios mensais condizem com o cronograma. O relatório final demonstra não haver geração de créditos, nem de interdisciplinaridade pois não apresenta vinculação com variadas disciplinas, nem de indissociabilidade já que não relaciona com o ensino e a pesquisa, tão pouco de publicação e outros, mas se caracteriza enquanto extensão.

O projeto de extensão do Câmpus Uruaçu será analisado nesse momento, seguindo a sistematização já estabelecida.

Resumo do Projeto “A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia II”

O presente trabalho objetiva utilizar-se da interdisciplinaridade como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da ortografia e do ensino de ciências naturais com alunos do 5º ano das escolas Municipais de Uruaçu-Go e de Campinorte-Go. Para tanto far-se-á a princípio uma avaliação diagnóstica a fim de se conhecer a clientela seguida de aulas no contra- turno com oficinas de alfabetização científica, oficinas de ortografia e reforço com material concreto, experimentos, aulas em ambientes não-formais e jogos, encerrando o projeto com outra avaliação para verificação de mudanças conceituais. Partindo do princípio de que a Ciência está presente em nosso dia-a-dia e de que a ortografia é tida como um dos entraves de alguns usuários na língua escrita, vislumbra-se com isso, partir do senso comum e no construir e reconstruir do ensino, propiciar ao aluno a formulação de novos conceitos e a compreender a forma correta de se expressar com palavras escritas sobre o que foi experienciado. Trabalhar de forma interdisciplinar com essas duas disciplinas, significa um primeiro passo para romper com a estratificação do ensino nas escolas de ensino fundamental I.

Pelo texto do projeto “A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia II” o mesmo ocorrerá em sete Escolas Municipais de Uruaçu e três Escolas Municipais de Campinorte. A justificativa é bem elaborada e com embasamento teórico. O projeto anuncia atividades interdisciplinares e prevê produção de um artigo. Os objetivos são claros, simples e exequíveis. A metodologia é bem elaborada e apresenta traços de vínculo com a pesquisa. A fundamentação apresenta teóricos e uma escrita coesa. A avaliação será do crescimento dos alunos das escolas que participarem do projeto e não do projeto em si. O cronograma se apresenta relacionado a metodologia. Pretendem atuar segunda e quarta de manhã e terça a tarde. Tem cadastrado onze acadêmicos.

As edições anteriores ocorreram em 2017, 2016 e 2015. O projeto de 2017 é idêntico ao de 2018. Prevê a produção de um artigo mas não consta na biblioteca. Tem onze acadêmicos cadastrados. Os relatórios mensais apresentam atividades todos os meses mas não deixa claro em quais escolas, o que indica ser realizado em uma só escola e não nas dez escolas anunciadas. Não tem relatório final. O projeto de 2016 é idêntico aos demais, salvo anunciar atuar apenas em oito escolas de Uruaçu e o cronograma está diferente. Os relatórios mensais condizem com a metodologia. O relatório final apresenta relação do projeto com várias disciplinas caracterizando a interdisciplinaridade e também a elaboração de uma monografia, mas não gerou disciplina, nem créditos e nem pesquisa, o que significa que não houve a indissociabilidade. Tem trinta e nove acadêmicos cadastrados. Apresentou crescimento para a bolsista no tocante aos aprendizados em sua formação. O projeto de 2015 é idêntico ao de 2016 mas o cronograma apresenta planejamento diferente do período da ação. Tem trinta e um acadêmicos cadastrados. Anuncia produção de artigo mas não há nada na biblioteca. Os relatórios mensais são de apenas seis meses. O relatório final apresenta ligação com uma disciplina, trata da interdisciplinaridade, mas não gerou pesquisa, crédito e nem publicação. As

dificuldades encontradas foram no tocante a pouca aprendizagem dos alunos das escolas. O projeto de extensão se apresenta com grande proporção, envolvendo dez escolas de duas cidades da região. O projeto se aproxima da concepção acadêmica.

Um dado que aparece fortemente nos projetos é no tocante aos docentes serem temporários, o que pode denotar garra pelo seu envolvimento para além do ensino mas, principalmente especialistas, o que pode explicar o porque de não relacionarem a extensão à pesquisa. A UEG aceita professor especialista lançar projetos de pesquisa mas sem remuneração e bolsista vinculado. Ao analisar o lattes dos professores que realizam extensão não há indício de projetos de pesquisas e estão desatualizados. A produção acadêmica e científica por parte dos projetos não é realizada. Isso fica evidente ao analisar os relatórios e a biblioteca. Apesar que anunciam nos projetos que haverá algum tipo de produção. Em relação aos objetivos dos projetos são simples e exequíveis. As justificativas dos projetos são coerentes e geralmente bem argumentadas. A fundamentação teórica da maioria dos projetos é bem redigida. Alguns projetos apresentam a fragilidade na escrita da fundamentação, o que demandaria de uma revisão conceitual.

Quanto às metodologias os projetos apresentam a realização de atividades que se caracterizam como ação extensionista. No tocante à avaliação, todos os projetos apresentam que haverá avaliação, mas de forma simples e com um viés que avalia os sujeitos participantes da ação e não a ação em si.

Quanto ao cronograma na maioria dos projetos é apresentado uma dinâmica metodológica que não é encontrada nos relatórios mensais, demonstrando a incoerência entre o escrito e o praticado. As maiores dificuldades postadas é no tocante ao envolvimento do acadêmico, sua disposição de tempo e financiamento, seja com materiais ou bolsistas. Os bolsistas permanência poderiam estar vinculados a projetos de extensão.

Um ponto negativo que percebemos é que os projetos apesar de apresentarem contradições, são bons e tem poucos acadêmicos envolvidos, sendo que o envolvimento da comunidade acadêmica é uma premissa para a extensão e para a formação dos estudantes. Todos os projetos anunciam avaliação mas, na maioria não avaliam. O que se percebe é que não há uma avaliação consistente por parte dos gestores e pares dos Câmpus e nem mesmo da PrE, principalmente do corpo do CIEXT para que a ação seja reeditada e se torne processual, que pelo texto dos projetos, relatórios e biblioteca, o que denotaria de uma revisão no projeto para ser reeditado e quiçá uma revisão da concepção e sentido da extensão universitária na formação docente para a construção dos projetos, atendendo as diretrizes da extensão universitária do FORPROEX (2012): a interação dialógica, interdisciplinaridade e

interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, finalmente, impacto e transformação social, avaliando segundo as dimensões: política de gestão, infraestrutura, relação universidade- sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica e pautando no atendimento do PNE (2014) da creditação no processo formativo.

Retomamos as categorias trabalhadas e podemos inferir algumas questões no tocante a análise das escritas dos projetos e seus documentos.

Em relação à extensão como *componente curricular* os professores na maioria dos relatórios alegaram que não gerou crédito, denotando a não creditação e da necessidade de criar formas para tal. Quanto a *unidade teoria e prática* não se percebe o trabalho com a práxis, no máximo demonstram a relação entre teoria e prática nas atividades do projeto, caracterizando as ações pela epistemologia da prática. Sobre a *produção do conhecimento* científico e interdisciplinar apontamos como uma das maiores fragilidades dos projetos, visto que anunciam a produção mas, não fazem, anunciam a interdisciplinaridade mas, não fica evidente como isso ocorre. A *formação* política e emancipadora também fica a desejar pelo menos de forma explícita, já que de alegam a formação imediata de temas que o projeto aborda sem fazer referência a uma discussão política e emancipadora. A *temporalidade* dos projetos de extensão é um ponto positivo, visto que os 15 projetos analisados tem entre 3 e 4 anos de execução, apesar que o tempo não comprova a qualidade, já que todas as ações precisam ser repensadas e algumas precisam quiçá serem encerradas. Quanto ao *tripé universitário* os projetos fazem menção a indissociabilidade mas não é efetivada e inclusive nenhum relatório apresentou a vinculação com projeto de pesquisa e um projeto o caracterizamos como somente ensino e não extensão, sendo outro ponto muito frágil nos projetos. No tocante a *assumência* das instâncias competentes é preciso pensar que os raros os projetos que tinham bolsistas, a maioria tem voluntários.

A UEG precisa assumir não só em termos de legalização mas de financiamento das ações, com bolsas, com incentivo a participação em eventos científicos, com formação dos professores, com acompanhamento e avaliação e outros. Aos professores é preciso assumir as dificuldades encontradas no trabalho concreto com os projetos e buscar novas condições de trabalho para que possam avançar nas proposta de extensão. Aos acadêmicos precisam assumir o processo de sua formação e mesmo com as dificuldades por conta do trabalho concreto assumir que precisa se formar também pela vias da extensão universitária. A comunidade precisa conhecer como a universidade pode ser sua parceira e solicitar atividades que necessita. A UEG, os professores e os acadêmicos precisam conhecer quais as necessidades da comunidade para promoverem ações.

Pela análise documental dos projetos de extensão da UEG, inferimos que pela aparência da pesquisa: não há uma concepção acadêmica explícita nas ações, que o sentido anunciado é de benefício da comunidade atendida e a construção do projeto se estabelece com fragilidades. Essa afirmação fazemos embasados nos limites que encontramos nos projetos. Mas, na contradição da questão que os próprios projetos indicam, as perspectivas apontam para um vir a ser da concepção acadêmica, com sentido de formação docente, considerando a construção de um projeto consistente teórica e metodologicamente, com a intenção de formação do sujeito coletivo omnilateral e emancipado, alicerçado na epistemologia da práxis.

Para um mergulho na análise e realizar o processo de síntese à síntese, dos quinze projetos de extensão categorizados como consolidados, os quais realizamos uma análise documental, caracterizamos, conforme Quadro n. 35, oito como extensão, quatro como prestação de serviços, um como ensino enquanto disciplina ou curso, um como atividade complementar, um como ensino vinculado ao estágio supervisionado.

Quadro n. 35 - Concepção dos projetos

Câmpus	Projeto	Concepção
Goianésia	Literatura infantil: para que serve?	Extensão
Itaberaí	Formação continuada com as trabalhadoras em educação da CMEI São Francisco de Itaberaí- GO	Extensão
Jaraguá	Trânsito: um novo olhar	Prestação de Serviços
Jaraguá	Trânsito: um novo olhar na cidade de Uruana	Prestação de Serviços
Jaraguá	Trânsito: na educação infantil (EVV)	Prestação de Serviços
Jaraguá	Cidadania no trânsito; a criança como futuro para a sociedade (EVV)	Prestação de Serviços
Minaçu	O cinema como instrumento no ensino-aprendizagem	Curso/ Atividade Complementar
Minaçu	Fortalecendo laços e rompendo barreiras através do estágio supervisionado	Ensino/Estágio/Atividade Complementar
Pires do Rio	Histórias e mais história: imaginação e prazer	Extensão
Pires do Rio	A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos	Extensão
São Luís dos Montes Belos	Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades	Extensão
São Miguel do Araguaia	Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental	Extensão
São Miguel do Araguaia	Tópicos e metodologia da pesquisa	Disciplina/Curso/Atividade Complementar
São Miguel do Araguaia	Reforço escolar: leitura e escrita através de atividades pedagógicas	Extensão
Uruaçu	A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia II	Extensão

Fonte: Andréa Kochhann (2018)

Realizamos as aproximações de cada um dos oito projetos categorizados para essa etapa de análise considerando diálogos com coordenador e com partícipes da comunidade, bem como observações na execução metodológica das atividades pelos acadêmicos envolvidos nos projetos. O diálogo com o representante da comunidade seguiu uma estrutura de entrevista, conforme Apêndice C. Após as aproximações realizamos as entrevistas com os coordenadores dos projetos e, também com uma amostra de três acadêmicos dos mesmos, os quais foram escolhidos pelo coordenador do projeto, por critérios como maior tempo de participação no projeto e maior envolvimento com todas as etapas do projeto.

Para além da historicidade ou materialidade é preciso entender a dialética existente entre o real imediato e o real pensado, entre a aparência e a essência, a partir de um vir-a-se ou *devenir*. Para isso Curado Silva (2008, p. 45) apresenta que “Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico.”. Para Marx esse processo é incondicional. Chegar ao real concreto pensado só é possível pela materialidade das múltiplas determinações que cerca o objeto.

Essas determinações são de múltiplas ordens e estão metamorfoseadas na expressão fenomênica inicial constituindo um todo articulado efetivo. Isso quer dizer que elas estão imbricadas, relacionadas e, portanto, não basta a somatória de partes para a reconstrução do todo no pensamento. Há que se encontrar as relações estabelecidas entre elas, as mediações. O processo do conhecimento, assim orientado, é ascender do imediato ao mediato, por meio da abstração. (HÚNGARO, 2008, p. 87)

O intuito é que as aproximações e entrevistas favorecessem sair da aparência e evitar uma pseudoconcreticidade de Kosik (1976) que o texto dos projetos poderiam indicar, visando encontrar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação de professores do Curso de Pedagogia na UEG. Para Kosik (1976, p. 24) “A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade.”. Para sair da pseudoconcreticidade é preciso apreender a essência do fenômeno e não sua aparência, conforme Kosik (1976, p. 16) “Compreender o fenômeno é *atingir* a essência.”.

5.2 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções, sentidos e construções

A metodologia da aproximação que utilizamos foi por diálogos com a coordenação e com representante da comunidade e ao participar de uma atividade dos acadêmicos na

comunidade. Alguns dados aqui apresentados obtivemos considerando uma pergunta da entrevista que tratava da explicação de seu projeto. A característica do que aqui chamamos de aproximação se constitui pelos momentos que antecederam às entrevistas e que nos deram indicadores que possibilitam a superação da fragilidade humana de entender o objeto pela aparência, por meio do mergulho em busca da essência.

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas. (KOSIK, 1976, p. 21)

A aproximação se deu em momentos de diálogos e observação nas atividades. Os diálogos foram no sentido de aproximação com os coordenadores e comunidade do projeto para conhecer no real imediato, tanto os envolvidos quanto o projeto, bem como fazer o convite para a realização das entrevistas, nosso grande foco metodológico. Assim, podere-se-ia coadunar informações importantes para as análises posteriores sobre possibilidade e fragilidades. Para iniciar os diálogos com os coordenadores dos projetos, apresentamos nossa pesquisa, como chegamos à delimitação dos projetos, quais as perguntas norteadoras de nossa entrevista tanto com o coordenador, quanto com os acadêmicos e o diálogo com a comunidade, bem como que a escolha dos acadêmicos a serem entrevistados que seria mediante escolha do coordenador considerando seu tempo de envolvimento com o projeto.

As breves observações objetivaram conhecer o objeto no real imediato e analisar a relação do projeto escrito com o efetivado, principalmente no tocante ao protagonismo dos acadêmicos. Com os cuidados da objetivação, nos valem do diário de bordo digital e no momento textual primamos pela análise da realidade concreta vivida durante os momentos de aproximação. A objetivação são os cuidados tomados para registrar os dados de forma objetiva e não de forma subjetiva.

5.2.1 Aproximações do projeto “Literatura infantil: para que serve?”

As aproximações do projeto “Literatura infantil: para que serve?” do Câmpus Goianésia, ocorreram no dia 07/06 e se fizeram em apenas um momento. O único momento de aproximação foi com a coordenadora do projeto com uma conversa informal. A princípio a coordenadora ficou preocupada com a pesquisa e a divulgação dos dados, pois justificou que a ação está acontecendo em uma casa de passagem da cidade, sob liberação oficial do juiz. Por esse motivo, solicitou ao juiz a permissão de nossa entrada na casa de passagem, a qual foi

negada. De ante mão a coordenadora, de posse do documento que liberou nossa pesquisa, conversou com seus pares e alegou que conversaria conosco e daria a entrevista, mediante a não divulgação de fotos e nomes das crianças. Como é de ética da pesquisa não divulgarmos os nomes e como não teríamos acesso a casa de passagem, essas questões foram sanadas. Na conversa informal a coordenadora, que é especialista e temporária³⁶, apresentou que a casa de passagem é uma casa que contém supostamente todos os elementos de uma casa de família, em que moram por um determinado tempo, crianças que o juiz retirou dos pais por variadas razões, como abuso sexual, pais drogados, entre outros. É uma casa de passagem, porque as crianças apenas passam um tempo por lá, até que os pais ou algum parente tenha condições de cuidar dessa criança. Enquanto as crianças estão na casa de passagem, o juiz e o grupo de cuidadores, tentam ao máximo manter um vida normal de rotina familiar, com escola e academia, acompanhadas por uma “tia” da casa de passagem. Tem crianças de todas as idades, de seis meses até mocinhas de quatorze anos. Existe um cuidado juiz em relação ao sigilo. Por esse motivo não foi possível a observação das atividades do projeto. O projeto apresenta como metodologia o trabalho de reforço considerando a literatura mas na prática acabam trabalhando o que é necessário, como fazer as tarefas de casa. Como as crianças tem muitas dificuldades, vão além da literatura, aproximando-se da metodologia interdisciplinar, inclusive com matemática, o que poderia atender uma dimensão do FORPROEX (2012, p. 17) pela “interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento [...]”, para atender a demanda das crianças da casa de passagem, o projeto foi adaptado para além da literatura. São nove crianças que estão na Casa de Passagem, cuidadas por uma duas pessoas, que revezam uma cuida de dia e a outra cuida de noite. Esse ano tem nove acadêmicas envolvidas no projeto. Ao longo de três anos dos projetos já vivenciaram cerca de trinta acadêmicos, denotando uma maior temporalidade e abrangência no processo formativo dos acadêmicos. As acadêmicas vão terça, sexta e sábado, de forma revezada. A coordenadora da casa de passagem é nova esse ano e não teria condições de dar entrevista sobre o projeto. O juiz elaborou um documento dizendo da importância do projeto para a casa de passagem e da necessidade de continuar as ações em 2018, entregue a direção do Câmpus da UEG, para justificar a continuidade do projeto. No projeto escrito não aparece a Casa de Passagem, apenas as escolas municipais. A primeira edição foi voltada só para as escolas. Devido a reedição ter sido de “forma rápida” tanto 2017 quanto em 2018, a coordenadora não mudou o lugar de realização do projeto, ficando de certa forma contraditória o projeto escrito com o executado,

³⁶ O temporário significa que os docentes não são efetivos. Apesar que a lei de contratação temporária apresenta que a cada dois anos o profissional deve deixar de ocupar o cargo, na UEG não se aplica, visto que não há uma temporalidade intermitente para esses profissionais.

nesse quesito. Percebeu-se que a coordenadora realiza o projeto partindo da sua disciplina formativa no curso de Pedagogia e estar desenvolvendo na casa de passagem foi uma necessidade da própria comunidade, indo de encontro com o PNEU (2001, p. 8) que apresenta a necessidade de “Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade.”, mediante a realidade imediata e a formação do aluno. Isso pode estar aliado a um dos elementos da extensão segundo o FORPROEX (2012, p. 19-20) de transformação do aluno e da sociedade

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. [...] como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população.

Também ficou evidente que seria importante auxílio financeiro para compra de materiais, sendo uma das ocorrências institucionais, que segundo Ofício MEC/SESU 263/1994 pode se apresentar como uma mediação para sua efetivação com maior ou menor êxito, visto que a falta de financiamento interfere diretamente na ação extensionista. Como não houve observação nas atividades realizadas, não é possível dizer como é o protagonismo das acadêmicas, mas pela conversa informal com a coordenadora, esse protagonismo existe e reflete principalmente no emocional das acadêmicas. A experiência que as acadêmicas têm em um local tão diverso e com crianças e adolescentes fragilizadas emocionalmente, as fazem aprender a atuar perante a diversidade. O que denota um aprendizado para além de análise de forma e conteúdo, metodologia e conceito, prática e teoria, que é um grande problema no processo de aprender a ser professor, conforme Gonzatti, Dullius e Quartieri (2013, p. 239) “[...] a prática como mero exercício de aplicação e compreensão de conceitos é apenas algo sobre o que se pensa, sem um estudo mais significativo do conteúdo.” e ainda Saviani (2009^a, p. 149) apresenta que a universidade “[...] nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.” e as atividades de extensão universitárias podem favorecer o preparo didático-pedagógico envolto de conteúdos, o que é defendido por Sanches Vasquez (2011, p. 264) como a práxis ao afirmar que “Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática [...]” e comungado por Curado Silva (2008, p. 76) como unidade teoria e prática em que “termo ‘prática’ e à expressão ‘unidade teoria e prática’, termo e expressão que não possuem, inequivocamente, o mesmo significado quando inseridos em um discurso que visa à emancipação humana.”. O projeto de extensão pode vir a ser um contributo na formação das acadêmicas e no sentido emancipador.

5.2.2 Aproximações do projeto “Formação continuada com as trabalhadoras em educação da CMEI São Francisco de Itaberaí- GO”

As aproximações do projeto “Formação continuada com as trabalhadoras em educação da CMEI São Francisco de Itaberaí- GO” do Câmpus Itaberaí, ocorreram no dia 10 de maio de 2018. As aproximações se fizeram em quatro momentos. O primeiro momento foi de conversa informal com o coordenador do projeto. Nessa conversa o coordenador, que é doutor e efetivo, apresentou que a ideia de fazer o projeto na escola é algo profundo. O coordenador era padre e quando deixou de ser pároco, não abandonou as questões da igreja. Tanto que ajudou a comprar um terreno, apoiado financeiramente por projeto da África, por párocos da cidade, com doações de fiéis e da prefeitura conseguiram construir no terreno uma escola para atender as crianças carentes do bairro. Nessa escola ele foi conselheiro e sua esposa foi diretora da mesma durante anos. Assim, vendo as necessidades de formação continuada das professoras da escola, resolveu elaborar o projeto de extensão. A parte estrutural da escola é mantida com verbas da igreja e os salários das professoras são de responsabilidade da prefeitura. O coordenador alegou que de início o objetivo era atender as professoras da escola, não se preocupou com os acadêmicos. Colocou acadêmicos no projeto porque a coordenação adjunta de extensão dizia que era obrigado por pelo menos uns três alunos. Depois, com o tempo, veio a preocupação com a formação dos acadêmicos, pois como defende Jantke e Caro (2013, p. 106) “A extensão somente deixará de ser uma prestação de serviços, numa perspectiva assistencialista, quando for visualizada como um processo pedagógico [...]”. Ou seja, o projeto surgiu como prestação de serviço, pela demanda da comunidade, mas foi se transformando na concepção acadêmica. Esse ano os acadêmicos estão se organizando para participar mais diretamente da escola, não somente nos momentos de encontro de formação com os professores, mas também durante o dia com as atividades com os alunos, para vivenciarem o cotidiano escolar. Estão organizando atividades de teatro, de jogos e variadas dinâmicas para realizarem nos encontros com as professoras da escola. Dessa forma, o projeto passa a “3. garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de [...] *prestação de serviços* - que têm carecido dessa dimensão” (FORPROEX, 2012, p. 22).

O segundo momento foi de conversa informal com a coordenadora do CMEI, que se colocou disposta e gostaria de contribuir com a pesquisa. A Coordenadora do CMEI de Itaberaí trouxe na conversa informal, dados importantíssimos em relação às edições do projeto. Ela, enquanto pedagoga, pensando nas contribuições do projeto tanto para a comunidade quanto para os acadêmicos, se deparou com a questão de que seria muito mais válido para o

crescimento das acadêmicas, se depois dos estudos elas viessem participar das aulas, das atividades, do trabalho concreto, do trabalho real do CMEI, porque elas acabam vindo no horário apenas do curso. Porque os textos que são discutidos, discutem trazendo algo para experiência concreta mas no caso das acadêmicas fica no campo da abstração, do imaginário. Para Curado Silva e Cruz, 2015, p. 191) “[...] o desenvolvimento de uma práxis exige processos contínuos de formação de professores, onde coletivamente os professores possam ter espaço de troca e estudos para compreender sua ação numa perspectiva de totalidade da organização do trabalho pedagógico articulado [...]”. A coordenadora afirmou ainda que os certificados do projeto são computados na vida profissional das professoras. Para a coordenadora o projeto traz uma inquietação para os professores do CMEI no sentido de estarem constantemente estudando e se atualizando em um movimento provocador e a contribuição dos acadêmicos é positiva pois, trazem a teoria “fresca e atualizada” para o debate e essa troca pode ser importante para o conhecimento da realidade concreta por parte dos acadêmicos, o que fomenta a bilateralidade ou a via de mão-dupla do conhecimento, em que ganham acadêmicos e sociedade, pela interação dialógica, que segundo o FORPROEX (2012, p. 17) visa “produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo.” e conforme PNEU (2001, p. 5) “A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico.”.

O terceiro momento foi de conversa informal com a professora que acompanha as atividades do projeto que alegou que o projeto gera uma contribuição para o grupo de professores, pois contribuir com o trabalho, porque todo tema que se estuda tem relação com a realidade, com as atividades do CMEI. Esse é o terceiro ano de projeto e os acadêmicos tem trabalhado dentro do projeto de extensão para assessorar as atividades, fazendo o curso junto com os professores ou às vezes ministram cursos. Para a professora o projeto é muito enriquecedor, pois contribuir com o aprendizado pelo conhecimento e também pelo certificado que recebemos que vale horas de carreira. Na escola tem o dia de planejamento e de estudo, dentro da carga horária de cada professor e nesse dia ocorre o curso. O que demonstra o apoio da instituição para com o projeto de extensão, configurando a parceria sociedade-universidade, em que a universidade atende a sociedade por um processo formativo oxigenante e transformante, conforme discute Reis (1996, p. 41) “[...] o desenvolvimento de ações de caráter permanente,[...] em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante.”.

O quarto momento foi a atividade realizada com os professores do CMEI São Francisco de Itaberá – GO, das 17 h às 19 h, no hall de entrada do próprio CMEI. Foi a segunda

atividade realizada em 2018. A discussão foi conduzida em forma de palestra pela Dra Ebe Maria de Lima Siqueira sobre a literatura infantil. Esse tema foi elegido pelas professoras do CMEI para as discussões do projeto durante o ano de 2018, visto que o projeto já ocorre nessa instituição desde 2015. Essa palestra foi o início de um bloco de várias discussões que irão ocorrer ao longo do ano sobre a educação infantil, considerando que o primeiro encontro foi de estudo sobre a BNCC - O que foi percebido é que no começo os acadêmicos ficaram mais passivos, ouvindo a palestra, mas aos poucos começaram a se envolver e participar. Na forma como os acadêmicos se apresentaram nesse momento é possível dizer que não houve protagonismo. O espaço da escola é um espaço pequeno mas muito bem organizado, vivo pelo colorido harmônico que foi planejado. As salas com tamanho bom. Os banheiros bem limpos. A cozinha muito organizada. A sala de coordenação apesar de pequena, contempla a *priori* as necessidades. O que ficou bem explícito foi a harmonia, a alegria e o amor entre as pessoas que trabalham no CMEI e atende crianças de todas as classes sociais. Segundo o PNEU (2001, p. 7) todo projeto de extensão deve ser uma “ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social.”. Destarte, o projeto considerou a realidade concreta e as necessidades pontuais e fomentou a participação no real dos acadêmicos em processo formativo. Assim, o processo de formação inicial dos acadêmicos de forma coadunada com o processo de formação continuada dos professores do CMEI, pode possibilitar a compreensão entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, de forma que venha a superar a dicotomia entre a teoria e a prática, no movimento contraditório e real de experienciar esse processo de formação pela práxis, conforme Curado Silva (2008), a medida que os acadêmicos associam a teoria discutida em sala de aula com o contato com a realidade escolar e as práticas socializadas pelas professoras do CMEI, pois segundo Garcia, Bohn e Araújo (2013, p. 171) “As atividades de extensão universitária são promotoras da aproximação da universidade com a comunidade; [...] favorecendo, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social.”. Apesar das potencialidades do projeto, é importante replanejar para sanar as fragilidades.

5.2.3 Aproximações do projeto “Histórias e mais história: imaginação e prazer”

As aproximações do projeto “Histórias e mais história: imaginação e prazer” do Câmpus Pires do Rio, ocorreu no dia 17/05 em quatro momentos. O primeiro momento de aproximação foi com uma conversa informal com a coordenadora. Nessa conversa a coordenadora, especialista e temporária, que também é coordenadora adjunta de extensão do Câmpus, apresentou que enquanto concursada da prefeitura foi designada para ser professora e nos

últimos anos coordenadora da APAI - Associação de Proteção e Assistência à Infância que é uma instituição filantrópica, particular e com convênio com a prefeitura. A coordenadora atua nesse espaço já alguns anos. Como orientadora de estágio da UEG e professora que realiza extensão elaborou um projeto para a APAI. Atualmente está como coordenadora vespertina da APAI mas, o projeto de extensão ocorre tanto no matutino quanto no vespertino. Sua ligação com a escola e o projeto é quase uma ligação de vida, apesar que recebe 8 h semanais para executar o projeto. Tem percebido o crescimento das acadêmicas e que inclusive acredita que uma delas irá trabalhar com a contação de história, porque tem sido convidada para fazer isso em vários eventos e lugares. A coordenadora nos mostrou todo o espaço da escola, explicando o funcionamento da mesma. Em relação ao projeto ele ocorre duas vezes na semana, tanto de manhã quanto a tarde, esse é um ponto de dificuldade, pois as acadêmicas trabalham, já que não tem bolsa para todas. Para sanar com a dificuldade de participação de acadêmicos nos projetos, por serem trabalhadores, a Resolução CNE/CES n. 07/2018 traz no Capítulo III, Art. 12, Inciso III, Parágrafo 1º como obrigatoriedade que os currículos sejam pensados para a creditação da extensão universitária em que os projetos e programas sejam ofertados no turno de matrícula do aluno.

O segundo momento de aproximação foi com uma conversa informal com a professora do APAI que acompanha o projeto de extensão já pelo quarto ano e afirma que o mesmo é muito gratificante pois contribui muito com o trabalho da APAI, já que trabalham juntas e as acadêmicas do projeto planejam as histórias conforme a necessidade de discussão da professora perante a turma ou a dificuldade de relacionamento ou de aprendizagem, após a contação de história, fazem as discussões e ajudam nas demais atividades, como brincadeiras, jogam bola, auxiliam no parque, ajudam no andamento da casa de forma em geral. A professora ainda afirma existir um bom relacionamento, uma boa convivência e que os alunos da APAI tem melhorado muito no sentido interação, no raciocínio, da oralidade, expressão de forma em geral e, leva a criança para o mundo da fantasia e da imaginação.

O terceiro momento de aproximação foi de observação de uma acadêmica realizando o projeto com a turma do Jardim 1, no período da manhã. A professora regente da turma concluiu atividade proposta e lembrou aos alunos que naquele momento haveria a contação de história. Todos ficaram alegres e deram um grito de euforia, pois já conheciam o procedimento e pela reação gostam do momento de contação de histórias. A acadêmica, que já havia se preparado, inclusive com caracterização de vestimentas adequadas para a contação da história, entrou na sala já envolvendo os alunos no imaginário da história. Ao longo da contação de história foi percebido o grande envolvimento das crianças e a potencialidade da acadêmica de contar a

história. A coordenadora do projeto não estava presente mas, isso não impediu o excelente trabalho da acadêmica. O protagonismo da acadêmica com o projeto é notório, como prevê a Resolução CNE/CES n. 08/2018 em seu Capítulo II, Art. 7º, Parágrafo Único, que considera como ações de extensão aquelas que atuam diretamente com a comunidade e com o protagonismo do discente na efetivação do projeto.

O quarto momento de aproximação foi de observação de outra acadêmica realizando o projeto com a turma do Jardim II, no período vespertino. Era a primeira vez que a acadêmica apresentaria para a turma. Momentos antes da contação de histórias, a acadêmica se retirou para a sala de fantoches e foi ensaiar. O estudo da história faz parte do processo de contação. A acadêmica também se caracterizou e elaborou materiais para entregar às crianças durante a contação de histórias. Logo foi para a sala e iniciou seu protagonismo. A coordenadora do projeto também não estava presente, mas isso não impediu a realização do mesmo. O que denota que havendo um planejamento as atividades são bem executadas. É visível a diferença entre as apresentações. Até porque essa acadêmica estava em sua primeira atividade mas, já se percebe que tem o domínio do que precisa ser feito e a construção do ser professor irá se fazer no movimento da práxis. Depois da contação de história a acadêmica permaneceu na sala acompanhando todo período de atividades e de discussão. Essa é a bolsista do projeto no ano de 2018, realiza as atividades como protagonista e está em seu processo inicial de aprendizagem pela extensão universitária, podendo amadurecer muito ao longo do ano.

A instituição sobrevive a partir da doação de 10 funcionários da Prefeitura, doação das irmãs franciscanas que fazem projetos e buscam uma renda de doação de todo o grupo Franciscano dos vários países, do bazar que as adolescentes realizam, pois as adolescentes carentes da cidade produzem pintura, bordado, crochê e com roupas arrecadadas por doação das famílias dos alunos e também, por uma contribuição como mensalidade escolar que os pais pagam. Existem pais que não pagam nada, existem pais que pagam R\$ 10,00, R\$ 30,00, R\$ 50,00 e R\$ 100,00. O acordo firmado com os pais é com base no salário que recebem. A ideia é que seja um por cento do seu salário. O espaço físico é muito bom apesar da estrutura ser antiga porque foi um orfanato, depois uma maternidade e se transformou na creche. A estrutura é muito boa, muito grande e agradável, muito linda e viva pelas cores devido trabalhos que são feitos pela ornamentação. Muito bem planejado e organizado cada espaço. Eles têm o laboratório para as aulas de reforço, para as pinturas, um refeitório muito bem organizado, a sala de televisão, a sala de brinquedos e de fantoches, a sala só das bonecas, o quarto de repouso dos meninos e das meninas, os banheiros, o berçário muito bem organizado, a rotina muito bem estipulada, o parquinho de diversões, a sala de dança e das brincadeiras, o espaço de

receber os pais com muito conforto, o espaço de atendimento individualizado com os pais e no espaço de atendimento dos pais no coletivo é também o lugar onde ocorrem as formações dos professores. O espaço é ligado por um corredor onde fica a casa das irmãs, em uma média de 15 irmãs que residem e três delas têm atividades específicas no espaço escolar. Essas participam da vida social mas de maneira recatada e pontual.

5.2.4 Aproximações do projeto “A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos”

As aproximações do projeto “A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos” do Câmpus Pires do Rio, ocorreu no dia 18/05 em três momentos. As atividades extensionistas ocorrem na cidade de Ipameri, onde a professora reside. O primeiro momento de aproximação foi com uma conversa informal com a coordenadora. Nessa conversa a coordenadora, especialista e efetiva, apresentou que a grande dificuldade que encontra e com a presença de acadêmicos pela falta de bolsa, pois não a cota de bolsa para o Câmpus é pequena e por isso foi preciso realizar o projeto em apenas uma escola, de região periférica da cidade, tendo voluntárias, pelo incentivo e estímulo de que o projeto iria trazer grandes contribuições para a formação. Agora conseguiu uma bolsa permanência. Apesar que o projeto anuncia o trabalho com jogos, estão priorizando o trabalho com o xadrez, por acreditar que esse jogo possibilita um crescimento intelectual muito grande. A coordenadora domina o xadrez e faz uma formação com os acadêmicos, para que esses após dominarem o xadrez iniciem as atividades na sala de aula com os alunos da escola lócus de atuação do projeto.

O segundo momento de aproximação foi com uma conversa informal com a gestora da escola em que é realizado o projeto de jogos. A diretora afirma que é perceptível no dia a dia o interesse das crianças com o projeto e o quanto elas tem crescido na aprendizagem, no raciocínio, na concentração e principalmente, na questão do comportamento. Avalia o projeto de forma positiva, que só tem a acrescentar com os demais projetos da escola. O projeto já está a dois anos na escola e acompanha a turma do 3º ano, que em 2018 é o 4ºano. Essa opção de acompanhar a turma foi um consenso entre a diretora e a coordenadora do projeto, alegando que os resultados só aparecem com o tempo. Segundo a diretora as acadêmicas e a coordenadora do projeto são muito agradáveis e os meninos tem muito respeito por elas e elas por pelas crianças. Então, o processo foi bem tranquilo e muito respeitoso. É uma atividade diferente pois, não é comum para as crianças. O xadrez não é uma coisa comum para o universo das crianças e, se interessam muito. Nenhum aluno nunca reclamou ou disse não querer participar. Pelo contrário, esperam o dia do projeto porque gostam. A diretora gostaria

que o projeto se estendesse para as demais turmas. Isso demonstra que o projeto transforma a sociedade e que suas atividades partem da necessidade da comunidade, segundo critérios do FORPROEX (2012). Ficou evidente a consciência de que os frutos são mediatos e por isso um projeto sistematizado e contínuo, descaracterizando o eventual e inorgânico, comprovando a necessidade do movimento orgânico e processual, como apresenta Reis (1996).

O terceiro momento de aproximação foi de observação da atividade na escola com a turma do 4º ano. Como de costume em cada atividade é lembrado os conceitos do xadrez antes de começarem a jogar propriamente dito. A atividade acontece das 13 h às 14 h, toda semana, às sexta-feira. Nesse horário está previsto no horário de aula a atividade extensionista e a professora da turma lança no diário como sendo a atividade. Tanto a coordenadora do projeto como a acadêmica entram na sala e desenvolvem as atividades. É colocado no quadro negro um catoom, feito por elas, que representa o tabuleiro de xadrez e a medida que vão perguntando para os alunos a posição das peças, vão colando as peças no cartoom. Depois de revisada as regras, formam duplas e começam a jogar, cada dupla com seu tabuleiro. Os tabuleiros foram comprados com o dinheiro da escola. A coordenadora do projeto assume muito o processo mas, a acadêmica participa ativamente, principalmente no momento de orientação em dupla. O que se percebe é que o xadrez necessita de uma concentração muito grande, de um princípio de pensar a frente antes de agir e de imaginar o que o oponente fará. A agilidade do pensamento é o ponto chave do xadrez. Os alunos todos participam e ficam quietos, raciocinando e planejando as ações. Ficou evidente o envolvimento da acadêmica como protagonista da atividade. A escola é de periferia da cidade de Ipameri. Tem uma estrutura pequena mas suficiente para atender a demanda. O espaço é apertado mas limpo, acolhedor e com professores receptivos. Uma sala de leitura que comporta a biblioteca com uma ornamentação muito bonita. O que se percebeu pelos diálogos e observação é que o projeto tem contribuído para a formação das acadêmicas que se envolvem com o projeto, pois aprendem a jogar o xadrez e isso faz com que desenvolvam o raciocínio, a concentração, a calma e todas as demais habilidades que o xadrez possibilita. Além de conteúdos e processos da matemática, pois o xadrez se vale de muitos conceitos da matemática, além da interpretação. Isso caracteriza o projeto como interdisciplinar e de concepção acadêmica, visto que o movimento de aprendizagem não é somente dos alunos da instituição.

5.2.5 Aproximações do projeto “Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades”

As aproximações do projeto “Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades” do Câmpus São Luis de Monte Belos, ocorreram nos dias 23 e 24 de abril

de 2018. As aproximações se fizeram em sete momentos. O primeiro momento de aproximação foi de conversa informal com uma das coordenadoras do projeto. A coordenadora nos apresentou o planejamento das atividades para a referida semana, a qual organizou em uma reunião com os acadêmicos realizada na semana anterior. A professora relatou que conta em média com vinte acadêmicos de Pedagogia e Letras, na edição de 2018, mas que já teve em edições anteriores acadêmicos de Zootecnia. As atividades do projeto estavam se iniciando na referida semana da realização da pesquisa.

O segundo momento de aproximação foi à participação ao vivo na Radio Vale da Serra, apresentando o projeto para a comunidade e reafirmando a parceria da universidade com a rádio. Nesse momento estiveram presentes três acadêmicos de Pedagogia. Durante o programa tanto os acadêmicos quanto a coordenadora, fizeram uso da palavra.

O terceiro momento de aproximação foi com outro grupo de oito acadêmicos, sendo dois de Letras e seis de Pedagogia. Esse momento foi em uma Escola Municipal, situada em um bairro próximo ao centro da cidade, momento em que montaram um painel sobre o trânsito, com material elaborado pelos mesmos e pela coordenadora, o qual será alimentado semanalmente, segundo a coordenadora. Em seguida realizaram uma roda de conversa com as turmas do 3º e 4º anos explicando o painel e questionando os alunos sobre como eles e os pais se comportam no trânsito e também fizeram uma demonstração de condutas no trânsito no estilo teatralização. Na sequência as turmas foram para suas respectivas salas de aula e os acadêmicos foram divididos em dois grupos, sendo que cada grupo foi para uma das salas, acompanhados pela coordenadora, visto que neste momento a outra coordenadora se fazia presente. Nas salas foram realizadas novas discussões e entregue a cada aluno uma cartilha cedida pelo DETRAN - GO para o projeto. Esse momento foi percebido como rico para os alunos, contudo para os acadêmicos poderia ter sido de mais protagonismo. Apesar, que o painel foi elaborado pelos acadêmicos, a fala durante o movimento com os alunos foram das coordenadoras, apenas um acadêmico de Letras fez uso da palavra conduzindo a atividade de teatralização. Inferimos que pode ser pelo fato de ser a primeira participação na escola e por eles estarem começando no projeto este ano. O protagonismo dos acadêmicos precisa ocorrer durante o processo formativo, conforme previsto nos documentos do FORPROEX (2012) e da Resolução (2018). Acreditamos que por esse protagonismo o acadêmico terá condições de efetivar nas atividades a práxis em contraposição ao distanciamento entre teoria e prática, conforme discutido por Curado Silva (2015).

O quarto momento de aproximação foi com o diretora da escola que recebe o projeto pelo primeiro ano e alega que percebeu o interesse das crianças pela forma como é trabalhada a

questão do trânsito, avaliando as atividades de forma positiva e que a expectativa é muito boa e grande, pois acredita que as crianças vão levar para casa o que aprenderam e irão cobrar dos pais um melhor posicionamento no trânsito. A diretora espera dar continuidade ao projeto, pois acredita que o conhecimento das crianças, dos acadêmicos e dos professores só tem a ganhar com as atividades propostas. A continuidade das atividades aparece como um ponto importante para que tenha condições de transformação social a longo prazo. A temporalidade das ações também está prevista nos documentos legais da extensão universitária.

O quinto momento de aproximação foi com outro grupo de 5 acadêmicos, sendo todos de Pedagogia. Esse momento foi em outra Escola Municipal, situada em uma região periférica da cidade, momento em que montaram um painel sobre o trânsito no lado de fora do laboratório de informática. Nos anos anteriores o painel ficava dentro do laboratório de informática, a durabilidade era maior mas, a visibilidade era menor. Assim, a gestão do projeto e da escola avaliou e decidiram que esse ano as atividades do painel seriam em espaço aberto, o que demanda de maior cuidado com a reposição de materiais. Os acadêmicos iniciaram a montagem do painel, com materiais elaborados por eles e também pela coordenadora. Após a montagem, o coordenador da escola chamou a turma do 2º ano para realizarem uma roda de conversa em relação ao painel, momento em que foram questionados sobre como eles e os pais se comportam no trânsito. Quando a turma voltou para a sala, os acadêmicos foram para a sala do 4º ano para conversar sobre a temática. Os diálogos foram intensos e proveitosos com os alunos mas, os acadêmicos poderiam ter tido mais protagonismo.

O sexto momento de aproximação com a diretora da outra escola municipal que recebe o projeto a quatro anos e avalia como um projeto muito enriquecedor pois amplia a leitura de mundo a respeito de vários temas, principalmente para a comunidade da referida escola, que não desmerecendo as crianças mas a leitura de mundo a respeito de vários temas da parte deles é menor do que de outras crianças. Com o trabalho do projeto muitas coisas que não conheciam, passaram a conhecer como placas, regras, normas de trânsito, porque nem todos têm acesso ao carro, mas outros meios de transporte como o ônibus ou bicicleta. Como o painel ficou restrito ao acesso da sala, para 2018 o painel foi montado no corredor para acesso livre e diário. O painel é montado pelos acadêmicos do projeto em parceria com os alunos da escola no momento das discussões. A diretora afirma que as contribuições do projeto para a comunidade escolar são a longo prazo porque vão amadurecendo à medida que o tempo vai passando, uma informação que eles escolhem hoje, chega em casa e vão passar dos pais, para os avós e assim vai amadurecendo ao longo do tempo e os frutos serão colhidos ao longo dos anos com medidas preventivas para evitar acidentes no trânsito. Por isso o projeto precisa ser

executado por vários anos seguidos. A fala da diretora comprova que não é no imediato que a transformação na sociedade ocorre e por isso a importância de ações processuais e orgânicas, como discute Reis (1996).

O sétimo momento de aproximação foi com 4 acadêmicos, os mesmos que participaram da quarta atividade. Esse momento foi na Rádio Vale da Serra, com a gravação de programas. As gravações foram sobre artigos do Código de Trânsito Brasileiro e as escolhas dos artigos foram escolhidos por uma das coordenadoras do projeto. Os acadêmicos além do conhecimento sobre a temática, exercem uma atividade além do espaço formativo formal da sala de aula. A experiência pode favorecer o crescimento quanto à oralidade, entonação de voz, leitura pausada, uso de microfone fixo, entre outras questões, a partir de uma avaliação entre o grupo e as coordenadoras do projeto. O processo avaliativo das atividades de extensão se tornam necessárias para acompanhar o crescimento dos acadêmicos e o alcance dos objetivos do projetos, conforme Reis (1995) e FORPROEX (2012).

O oitavo momento de aproximação foi com o radialista que acompanha o projeto de extensão o qual afirma que as atividades são muito relevantes para a sociedade porque elas contribuem com a educação das pessoas no trânsito. As pessoas quando ouvem no rádio uma orientação em relação ao trânsito podem mudar seus hábitos imediatamente e evitar algum acidente. Através da Rádio as orientações tem um alcance muito grande, devido o leque de alcance no raio de 100 km ao redor de São Luís de Montes Belos. Como pedagogo de formação afirma que a discussão sobre o trânsito favorece a formação dos formadores, o que denota a bilateralidade prevista no FORPROEXT (2012).

5.2.6 Aproximações com o projeto “Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental”

As aproximações do projeto “Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental” do Câmpus São Miguel do Araguaia, ocorreu no dia 12/06 em quatro momentos.

O primeiro momento de aproximação foi com uma conversa informal com a coordenadora. Nessa conversa a coordenadora, especialista e temporária, apresentou que o seu projeto tem uma característica de revesar os acadêmicos no projeto e cada um realiza 10 h de atividades porque cada aluno precisa ter 40 h de extensão durante os quatro anos. A professora recebe 8 horas pela execução do projeto de extensão. A coordenadora afirma que é encantada com o desenvolvimento da EJA e por isso faz projeto para a EJA. A coordenadora está

preocupada porque precisa mudar o projeto para o ano de 2019, alegando que as regras mudaram e agora não pode mais reeditar. Contudo, em nenhum documento da UEG está explícito. Para a professora as atividades realizadas no projeto, trazem o entendimento para os acadêmicos sobre as diferenças entre o desenvolvimento do aprendizado de crianças, adultos e idosos e principalmente que a experiência com as atividades favorecem não só a formação docente mas, a vida dos acadêmicos. Para a coordenadora a escola vê o projeto com bons olhos e quer que continue. A coordenadora alegou que tem escrito alguns artigos mas não sabe o que fazer com eles. Assume que o projeto tem potencialidade mas ainda não sabe qual caminho seguir. As atividades do projeto ocorrem uma vez na semana, nas terça-feiras, no período noturno, das 19 h as 21 h. Como o grupo é grande e dividido, nesse dia foram quatro acadêmicos, sendo que dois foram para uma turma e dois foram para outra turma. Os materiais elaborados, por exemplo, as xerox e as lembrancinhas que entregam em cada dia de projeto, são financiados por cada acadêmico. A questão do financiamento das atividades de extensão é um ponto que precisa ser repensado e está previsto tanto no FORPROEX (2012) quanto nos documentos da UEG.

O segundo momento de aproximação foi com a professora regente das turmas da EJA que recebe o projeto de extensão pelo segundo, mas o referido projeto já existe na instituição a cinco anos. Para a mesma o projeto é pertinente. É um projeto bom porque está abrindo a mente dos acadêmicos para a outra face do processo de ensinar, porque trabalhar com criança é totalmente diferente com adulto e o idoso. Os alunos da EJA tiveram algumas resistências quanto ao projeto no começo, provavelmente por vergonha ou timidez, mas aos poucos foram se interagindo e hoje sentem os benefícios em relação a leitura, que é o grande foco do projeto e da EJA. Os idosos tem uma necessidade gritante de ler. A professora faz um paralelo com a criança e o adulto, afirmando que a criança quer aprender de uma forma geral e o adulto, que já tem uma bagagem de vida, precisa pedagogicamente da leitura e da escrita. Dessa, forma a professora orienta os acadêmicos sobre os conteúdos e como gostaria que trabalhassem com os alunos da EJA e percebe o cuidado que eles têm com o planjamento, inclusive com a fonte das letras das atividades que precisa ser bem maior devido a fragilidade visual de muitos idosos. Essa vivência em níveis diferentes de ensino possibilita aos acadêmicos uma formação para além do currículo, de fato a práxis inerente ao trabalho pedagógico, conforme Curado Silva (2015, 2018).

O terceiro momento de aproximação foi com dois acadêmicos realizando a atividade na turma do 2º da EJA. Os acadêmicos entraram na sala e como os alunos da turma já conhecem o projeto e os acadêmicos, estavam muito a vontade. Os acadêmicos apresentaram a dinâmica da

aula e entregaram o material elaborado por eles. Iniciaram a leitura e logo em seguida cada um foi responder a atividade, recebendo orientação individual por parte dos acadêmicos. Percebe-se uma relação de cuidado para com cada um dos alunos da turma da EJA, pois cada um tem uma idade, uma história e uma particularidade de aprendizado. Até porque nessa turma tem alunos jovens, cerca de vinte anos e idosos com mais de sessenta anos. O que faz da turma e do processo bem dinâmicos. A coordenadora do projeto acompanha os acadêmicos mas não permanece na sala. Apenas verifica se está tudo sob controle e fica a disposição deles na sala de coordenação da escola. Os acadêmicos assumem o protagonismo das atividades.

O quarto momento de aproximação foi com outros dois acadêmicos realizando a atividade na turma do 3º ano da EJA. Os acadêmicos entraram e de início realizaram uma oração. Todos os alunos participaram do momento de oração. Em seguida foi distribuída atividade a todos, elaboradas pelos acadêmicos, seguindo as orientações da professora regente da turma. A turma é mais homogênea no sentido de idade. Mas, as dificuldades na leitura e na escrita são imensas. A coordenação motora para usar o lápis se apresenta com dificuldades. Os acadêmicos direcionam a leitura da atividade que é de interpretação de texto e em seguida os alunos passam a responder e depois socializar as respostas. No momento em que estão lendo sozinhos e respondendo, os acadêmicos auxiliam no individual. A coordenadora do projeto não permanece na sala. Os acadêmicos assumem o protagonismo da atividade.

A escola atende a população da periferia e se apresenta com uma estrutura simples. A escola no diurno trabalho com as turmas regulares e no noturno com as turmas da EJA. São turmas pequenas da EJA e inclusive em uma das turmas, três alunos são pai, mãe e avó de uma das acadêmicas, que mostrando o seu trabalho na EJA convenceu os pais e avó para voltarem a estudar e hoje são alunos dela nas atividades de extensão. Isso mostra a transformação não somente na formação do acadêmico mas, em sua vida e no seio de sua família.

5.2.7 Aproximações do projeto “Reforço escolar: leitura e escrita através de atividades pedagógicas”

As aproximações do projeto “Reforço escolar: leitura e escrita através de atividades pedagógicas” do Câmpus São Miguel do Araguaia, ocorreu no dia 12/06 em três momentos.

O primeiro momento de aproximação foi com uma conversa informal com a coordenadora, momento em que apresentamos nossa pesquisa, como chegamos à delimitação dos projetos, quais as perguntas norteadoras de nossa entrevista tanto com o coordenador, quanto com os acadêmicos e a comunidade, bem como que a escolha dos acadêmicos a serem entrevistados seria mediante escolha do coordenador considerando seu tempo de envolvimento

com o projeto. Nessa conversa a coordenadora, especialista e temporária, apresentou que por sugestão de uma acadêmica elaborou um projeto para a diversidade e inclusão na APAE. Aos poucos foi se modificando e ampliado de forma que chegou até a escola que o projeto está sendo executado até o momento, no sentido de Reforço. O projeto atende crianças com dificuldade ou transtorno de aprendizagem, moradores do campo que não podem vir no contra-turno para ter o reforço, e as acadêmicas elaboram atividades individualizadas para fazer o reforço com determinado aluno. Tem aluno copista e vários com laudos mas, alguns não tem laudo e mesmo assim a professora regente encaminha para o reforço. Os alunos da escola que o projeto atende, os pais são desguarecidos, moram em assentamentos, saem 5 h da manhã e chegam tipo 19 h em casa. Muitas vezes o que comem é o que comem na escola. As acadêmicas realizam o grupo de estudos, confeccionam os materiais e aplicam na escola. A cada término de atividade semanal é elaborado um relatório de desenvolvimento de cada aluno atendido. Muitas saem do serviço para ir no projeto e o patrão muitas vezes reclama. As atividades na escola acontecem no período vespertino, das 13 h as 16 h, no dia terça-feira. As vezes é utilizado uma sala de aula, outras vezes é utilizado a biblioteca e algumas vezes não tem nenhum espaço e as atividades são realizadas no corredor da escola. Essas atividades vão para além de 8 h semanais. Algumas acadêmicas, hoje egressas, tiveram seu primeiro emprego e até conseguiram passar no concurso nos lugares que atuaram com o projeto de extensão. A coordenadora do projeto divide os alunos por grupo para atenderem os alunos na escola e cada um é certificado com 10 h de extensão no ano, por ser uma demanda da coordenação adjunta de extensão. Os materiais que são elaborados para as atividades são por conta de cada acadêmico. É um projeto de vida da coordenadora.

O segundo momento de aproximação foi de observação com as acadêmicas realizando a atividade na escola. As acadêmicas utilizaram nesse dia o espaço da biblioteca. Cada uma sentou em uma mesa e recebeu uma criança. O trabalho com a criança depende da dificuldade ou transtorno que a mesma apresenta. As acadêmicas tem um caderno de registro diário de cada aluno e anotam o que fazem e a evolução do aluno naquele reforço. Assim, cada acadêmica realiza atividades diferentes, dependendo de quem vai atender no reforço naquele dia. A cada tarde de reforço cada acadêmica atende em média 3 alunos, pois é uma média de 1 h com cada um. A coordenadora do projeto não atua como professora de reforço mas, fica na organização das atividades e direcionando os alunos para a sala ou para o reforço. As acadêmicas são protagonistas de todo processo. A escola atende um público da periferia e também do campo. O espaço da escola é regular. A estrutura é precária mas tem os departamentos suficientes.

O terceiro momento de aproximação foi com a coordenadora da escola que recebe o projeto de Reforço que já acontece a três anos, afirma que o mesmo é de grande valia para escola e os professores que estão gostando e tem percebido que os alunos têm desenvolvido muito. As crianças gostam do projeto e ficam entusiasmados para irem à sala de reforço. As acadêmicas tem feito um trabalho que está fazendo a diferença para os alunos e para a escola, que não tem professor de reforço no período da tarde para atender as crianças do campo, as quais têm muita dificuldade. A coordenadora apresenta que seria bom se o projeto fosse executado mais vezes na semana, porque é só uma vez o tempo se torna pouco para atender a demanda da escola que é muito grande. Dessa forma fica explícito que as atividades do projeto podem transformar a realidade dos alunos pois de maneira mediata ocorre a aprendizagem e que a constância do mesmo seria importante para atender com mais intensidade, já que uma vez na semana as mudanças surgem de forma mais morosa, podendo haver um acompanhamento e uma avaliação mais pontual nas ações, para tal o apoio da UEG se torna imprescindível, visto que para isso seria necessário mais carga horária para a coordenadora, já que a extensão na UEG compõe a carga horária de trabalho docente mas, nesse caso a docente recebe poucas horas para realizar as atividades, mais bolsas para os acadêmicos envolvidos, visto que o projeto tem apenas uma bolsista ou no caso um vale transporte para os voluntários e, mais apoio financeiro com os materiais didáticos, para que os acadêmicos (voluntários) não precisem pagar por esses materiais, entre outros que caracterizam a assunção da instituição para a realização das atividades de extensão, já que a comunidade atendida, os acadêmicos e a docente se envolvem como protagonistas da ação.

5.2.8 Aproximações com o projeto “A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia II”

As aproximações do projeto “A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia II” do Câmpus Uruaçu, ocorreu no dia 24/05 em quatro momentos.

O primeiro momento de aproximação foi com uma conversa informal com a coordenadora, momento em que apresentamos nossa pesquisa, como chegamos à delimitação dos projetos, quais as perguntas norteadoras de nossa entrevista tanto com o coordenador, quanto com os acadêmicos e a comunidade, bem como que a escolha dos acadêmicos a serem entrevistados seria mediante escolha do coordenador considerando seu tempo de envolvimento com o projeto. Nessa conversa a coordenadora, especialista e temporária, apresentou que o projeto foi pensado a partir da atuação da coordenadora na prefeitura e acompanhava as escola

e percebeu que os alunos tinham muita dificuldade na língua portuguesa e a disciplina de ciências tem sido pouco trabalhada em sala de aula. Assim, resolveu trabalhar de forma interdisciplinar. O projeto que existe já a 4 anos, teve uma dificuldade de efetivação com o surgimento do Programa Mais Educação, porque o projeto de extensão usava o período do contra-turno. Mas, foi reorganizado e continuou. Uma dificuldade em 2018 foi o número de acadêmicos, pois diminuiu em relação aos anos anteriores. Também a questão de números de escolas foi reduzido, inclusive por falta de transporte para levar o grupo as escolas. Mas, escolas de Campinorte e São Luis estão requerendo o projeto mas pela falta de transporte não tem como atender. A metodologia do projeto parte de uma problematização e vão discutindo várias questões que envolve as disciplinas, em que os alunos são participantes do processo. As acadêmicas ministram uma aula interdisciplinar e com variadas dinâmicas, envolvendo os conteúdos que o professor da turma indica, para não entrar em desacordo com o currículo. Além de ministrar aula, as acadêmicas também fazem atendimento individual no estilo reforço ou auxiliam os professores regentes em outras atividades. O foco do projeto é ortografia e ciências, mas as atividades ultrapassam as barreiras dessas duas disciplinas. A coordenadora do projeto falou muito da importância de elaborar um projeto de extensão interdisciplinar e que tem relação com a pesquisa. Para a coordenadora a questão de forma e conteúdo é um problema na formação dos acadêmicos e os projetos de extensão podem ajudar a suprir essas questões. Os materiais elaborados para as atividades são pagos pelos acadêmicos. A coordenadora reclamou por não ter bolsa de extensão. O projeto é algo relacionado a vida da coordenadora, pois era professora da escola e este ano se aposentou.

O segundo momento de aproximação foi com o professor regente da turma que recebe o projeto já a dois anos e avalia de forma positiva as atividades, por serem bem trabalhadas, bem planejadas e que surtem efeito principalmente porque fazem parte do currículo e das disciplinas dos alunos. As acadêmicas conversam com o professor sobre os conteúdos e preparam as atividades de forma bem dinâmica. Como os conteúdos e o planejamento está em consonância com o professor e o currículo é lançado no diário as referidas atividades e computada a aula como aula normal da turma. O professor percebe que as acadêmicas se esforçam no planejamento para fazer a melhor relação possível com a teoria que aprendem na academia e a prática que vão realizar na sala no momento de aplicar o plano. Isso denota um processo de práxis na formação das acadêmicas, conforme Curado Silva (2015, 2018), pois vivenciam o planejado de forma imediata. O professor ainda afirma que os alunos têm melhorado muito, tanto na ortográfica, como em ciência, em leitura e até na matemática, fomentando a importância de um projeto de extensão para a transformação da sociedade e também que esse

projeto realiza suas atividades pela interdisciplinaridade, como sugerem as diretrizes do FORPROEX (2012).

O terceiro momento de aproximação foi com a coordenadora da escola que existe já quase dez anos e afirma que avalia de forma positiva o projeto, que vai além das atividades de ciências e ortografia, pois as acadêmicas auxiliam na leitura, das correções dos cadernos, nas aulas de reforço, na substituição de professor, na vida diária da escola e que vestem a camisa do trabalho pedagógico. A coordenadora ressalta que se houver a possibilidade de contratar um professor com toda certeza gostaria de contratar uma das acadêmicas do projeto. Isso demonstra que o processo de formação possibilitado pelas atividades do projeto favorecem o trabalho concreto inclusive no sentido de serem profissionais contratados pela instituição.

O quarto momento de aproximação foi de observação das acadêmicas realizando a atividade na escola. Nessa aula foram 3 acadêmicas que planejaram a discussão sobre a Aranha. As acadêmicas chegaram na escola e entraram na sala junto com o professor regente e apenas acompanhou a atividade. As acadêmicas assumiram do começo ao fim as dinâmicas e realizaram de variadas formas a discussão sobre a aranha, levando para a interpretação de texto, leitura, escrita, ortografia. O início da atividade foi com uma dramatização envolvendo alunos e com o levantamento de uma problematização que durante a aula foi sendo respondida. Também fizeram a dinâmica dos balões como ditado usando palavras com as letras e sons da aranha. As três acadêmicas agiram como protagonistas da atividade e demonstraram segurança em relação ao que estavam fazendo. Isso porque haviam planejado muito bem toda a atividade. A escola que recebe o projeto é da periferia, com um espaço pequeno e simples, mas organizado. Não tem muitos atrativos mas a recepção é acolhedora. O professor regente e a gestora muito agradáveis e agradecidos pela escola ter sido escolhida para receber o projeto, visto os ganhos que os alunos têm com todas as atividades realizadas.

Enquanto algumas sínteses sobre os momentos de aproximação é possível afirmar pelas análises realizadas, que foram de diálogos com os coordenadores dos projetos, com representantes da comunidade que recebe os projetos e com observações nos momentos de atividades dos acadêmicos como protagonistas do processo é possível afirmar que os projetos apresentam-se como concepção acadêmica, com o sentido da transformação tanto social quanto no processo formativo do acadêmico pelo movimento da práxis, mesmo em um processo contraditório de limites que enfrentam. A carga horária para os coordenadores não é ponto de relevância mas, os benefícios que os projetos trazem principalmente para a comunidade. Os recursos financeiros para transporte, materiais didático-pedagógico e bolsas para os acadêmicos

é algo que precisa ser repensando mas, que na contradição do processo as atividades têm acontecido e dentro das condições reais e concretas as possibilidades vão surgindo.

Ficou explícito que os projetos devem ser duradouros em temporalidade pois os benefícios não são imediatos e que há necessidade de ampliação das atividades. Para isso é preciso investimento. As fragilidades dos projetos têm condições de superação caso haja um trabalho de formação e orientação com os coordenadores dos projetos³⁷. Os nove coordenadores demonstram uma forte ligação com as atividades e lócus de atuação do projeto, mediante conversa informal. Os representantes das comunidades atendidas avaliam de forma positiva os projetos, apresentam os ganhos e solicitam permanência e ampliação das atividades, conforme conversa informal.

Pelas observações nas atividades e nos lócus é possível afirmar que os projetos são relevantes e que podem possibilitar a médio e longo prazo a transformação social, que primam pela interação dialógica entre universidade e comunidade, que buscam planejar atividades de caráter interdisciplinar, que o movimento entre o pensar e o fazer de cada atividade pode ser uma forma de interprofissionalidade, que também de forma mediata impacta na formação do estudante e em seu futuro trabalho pedagógico, apesar que ficou evidente a dificuldade em realizar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, e a produção acadêmica pelas condições materiais e estruturais. É importante que a UEG, em específico a equipe gestora central, em nome da PrE ou CIEXT, acompanhe e avalie com maior intensidade os projetos e (re)pensem alguns elementos da política de gestão e infraestrutura. Questões essas previstas como diretrizes e critérios da extensão universitária pelo FORPROEX (2012) e previsto nos documentos da própria UEG e PrE. Apesar que não explicitado que o projeto segue a concepção acadêmica isso é evidenciado, bem como o sentido anunciado é de benefício da comunidade atendida mas beneficia também a formação do acadêmico. e a construção do projeto pode ser vir a melhorado em relação às fragilidades. Destarte, o que podemos afirmar até o presente momento textual é que os projetos são relevantes tanto para a comunidade quanto para os acadêmicos e que se aproximam do sentido de formação do sujeito coletivo omnilateral e emancipado.

³⁷ Sugerimos uma formação no sentido de esclarecer algumas questões para o planejamento e efetivação das atividades nos projetos de extensão. Esses esclarecimentos ou formação sugerimos ser por parte do grupo gestor da UEG, por exemplo, o CIEXT da PrE: um professor especialista pode fazer pesquisa; um professor especialista pode escrever resumos simples, resumo expandido, artigo, capítulos de livros; um professor especialista pode participar de eventos com seus acadêmicos como comunicadores de trabalho; um professor especialista pode orientar TCC considerando as atividades do seu projeto como a parte empírica do TCC; um professor especialista pode elaborar materiais pedagógicos como folders, vídeos, cartazes, revistas, entre outros para publicar online, seja no slideshare ou no próprio repositório da UEG, no www.observatorio.ueg.br, entre outros.

5.3 A COMPREENSÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções, sentidos e construções pela análise dos acadêmicos

Primamos pelas entrevistas como metodologia mais consiste de empiria, com base analítica dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013) pelo vir a ser da compreensão da pseuconcreticidade, conforme Kosik (1976), que pode aparecer durante as aproximações ou análise documental. Os Núcleos de Significação não podem ser compreendidos como uma metodologia de pesquisa que somente sistematiza dados. É uma metodologia que prima por considerar o processo histórico em sua totalidade, que a linguagem do sujeito ao ser entrevistado é carregado de sentidos e significados que as palavras podem não traduzir. A linguagem traz seu significado mas, carregada de sentido, que precisa ser considerado pelo pesquisador. Por isso, a importância da análise não meramente de discurso mas, do sujeito e de seu contexto. Apesar de ter sido pouco o tempo do envolvimento da pesquisadora com cada projeto em sua realidade imediata, julgamos que foi suficiente para perceber o contexto dos acadêmicos partícipes dos projetos em questão. Foram indicados pelos coordenadores três acadêmicos que participam dos projetos para a entrevista, conforme Quadro n. 36.

Quadro n. 36 – Acadêmicos dos projetos

PROJETOS	ACADÊMICO 1	ACADÊMICO 2	ACADÊMICO 3
Literatura	Adrielle – 25 anos – 7º	Aline – 22 anos – 7º	Tatiele – 21 anos – 7º
Formação	Andressa – 22 anos - 7º	Luzia – 42 anos - 7º - b	Maurício – 22 anos -7º
Histórias	Gabriela – 21anos – formada	Elenir – 41anos – 7º - b	Raquel – 22 anos - formada
Jogos	Jaíne – 25 anos – formada	Larissa – 28 anos - formada	Carolina – 19 anos - 3º - b
Trânsito	Geovana – 20 anos – 5º	Gleicy – 20 anos – 5º	Ivonete – 39 anos – 5º
Reforço	Glauciene – 42 anos – 3º	Heloísa – 20 anos – 5º	Iana – 22 anos – 5º
EJA	Aldemar – 20 anos – 3º	Érika – 30 anos – 3º	Micaela – 19 anos – 3º
Ciências	Helen – 25 anos – 7º	Mônica – 24 anos – 3º	Rosecleia – 24 anos – 7º

Fonte: As entrevistas (2018)

Os partícipes da pesquisa como representantes de cada projeto em análise, conforme Gráfico n. 04 totalizam vinte e quatro, e a situação acadêmica dos mesmos são que destes quatro já são formados e atuam na área e principalmente, valendo-se dos conhecimentos adquiridos durante a efetivação do projeto de extensão. Isso ocorre porque os projetos são consolidados e tem mais de três anos de efetivação e os acadêmicos participaram no mínimo um ano completo do projeto, o que denota que vivenciou várias atividades.

Gráfico n. 04 – Situação Acadêmica

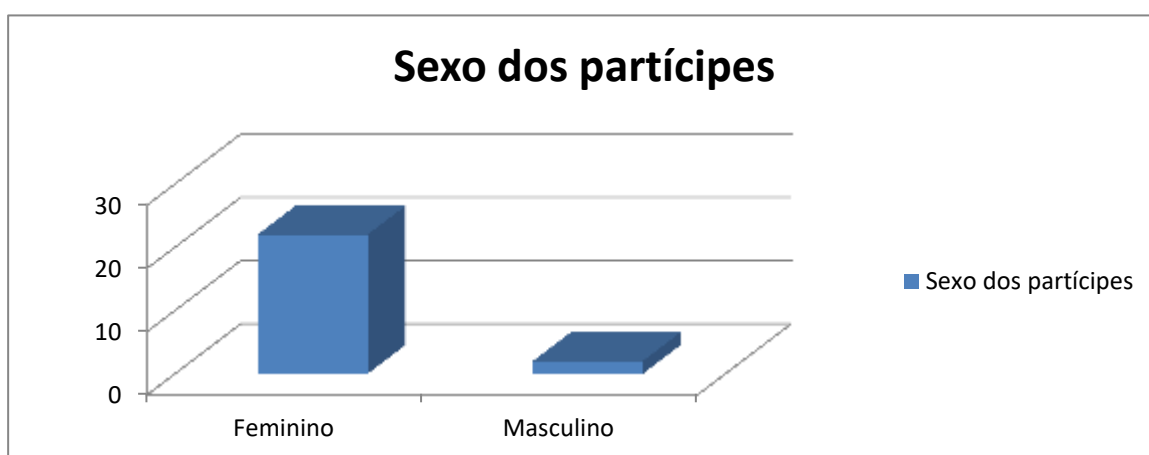


Fonte: As entrevistas (2018)

Dos vinte que estão como acadêmicos, nove estão no último ano do curso e onze estão no segundo ou terceiro ano do curso, o que significa que ainda tem mais um ou dois anos para continuarem no projeto como acadêmicos de graduação, favorecendo a formação inicial. Todos podem continuar no projeto depois de formados, como um processo de formação continuada, mas as dificuldades são ainda maiores pois, passam a trabalhar ainda mais, o que dificulta o envolvimento. Dos quatro formados nenhum continua no projeto.

Dos vinte e quatro apenas dois são do sexo masculino, o que pode ser reflexo da constituição do curso de Pedagogia, por ser predominantemente feminino, conforme Gráfico n. 05.

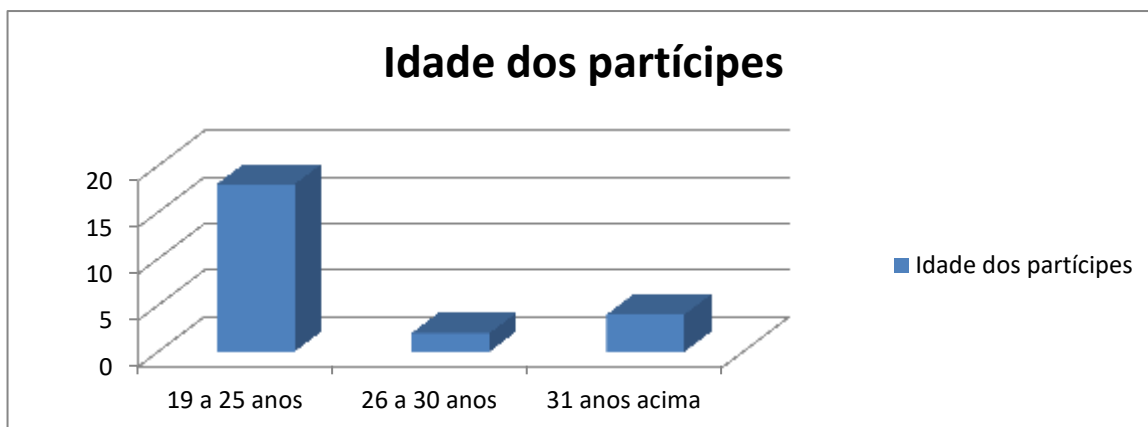
Gráfico n. 05 – Sexo dos partícipes



Fonte: As entrevistas (2018)

Os partícipes dos projetos são jovens, sendo que dezoito tem entre 19 e 25 anos, dois partícipes de 26 a 30 anos e quatro partícipes acima de 31 anos, conforme Gráfico n. 06.

Gráfico n. 06 - Idade dos partícipes



Fonte: As entrevistas (2018)

Dos vinte e quatro partícipes apenas três foram ou são bolsistas, os demais são voluntários. Esse dado precisa ser repensado em dois vieses pelo menos. Primeiro que os acadêmicos da UEG, investigados nesse trabalho, em entrevista afirmaram ser da massa trabalhadora ou desempregada, sendo constituintes da classe de baixa renda, e que uma bolsa seja permanência ou de extensão ou um auxílio extensão seria de grande valia para se manterem na atividade, pois muito não tem sequer condições de pagar um ônibus ou um moto táxi para ir até o local da atividade extensionista e nem sequer subsidiar os materiais didáticos para as respectivas atividades e os custos com participação em eventos fora do Câmpus.

Segundo, na dialética contrária do processo, percebemos que apesar de todas as dificuldades de ordem financeira, as atividades estão acontecendo, pois os acadêmicos e docentes coordenadores das atividades, sentem vontade de realizar a ação ou compreensão da importância do projeto para a transformação social e dos acadêmicos. Assim, como os acadêmicos em sua grande maioria são voluntários, os professores também são, pois poucos recebem para a realização do projeto e os que recebem, a carga horária é ínfima perante a grandiosidade do trabalho realizado. Muitos professores não recebem porque sua carga horária está ultrapassada e não querem deixar de fazer extensão, pois na UEG pode se receber por até 40 h semanais, mas pode se trabalhar acima dessas horas, só não são computadas e nem mesmo recebem por elas, já que não há horas extras e nem banco de horas. Isso pode ser associado a mais valia ou produção de mais valor em Marx (1979). Sua carga horária está ultrapassada, pois assumem mais demandas de ensino do que necessitam, visto que o curso ou Câmpus têm poucos professores e se não assumirem mais disciplinas, os alunos ficarão sem aula. Essas questões institucionais foram identificadas nas diálogos e nas entrevistas, ambas gravadas e analisadas.

A entrevista semiestruturada com os acadêmicos foi elaborada contendo doze perguntas, conforme Apêndice B, que fomentaram a análise mediante as categorias elegidas para este trabalho. Para a análise das respostas, organizamos por categoria. As respostas em sua totalidade estão no Anexo C. Uma evidência em todos os partícipes foi a tranquilidade e prontidão em responder às questões.

Apesar de um mínimo de nervosismo, muitos pelo fato de ser a primeira vez que participam de uma entrevista, as respostas foram naturais e sem maiores explicações por parte da pesquisadora, denotando compreensão do que se estava perguntando e segurança de resposta, visto o envolvimento efetivo com as atividades do projeto. Isso favoreceu encontrar os pré-indicadores de cada partícipe em cada respostas, pois não encontramos tamanha contradição entre o discurso e a realidade, entre o significado e o sentido da fala, pois falavam abertamente sobre os problemas, as dificuldades, as frustrações, as conquistas e as vitórias.

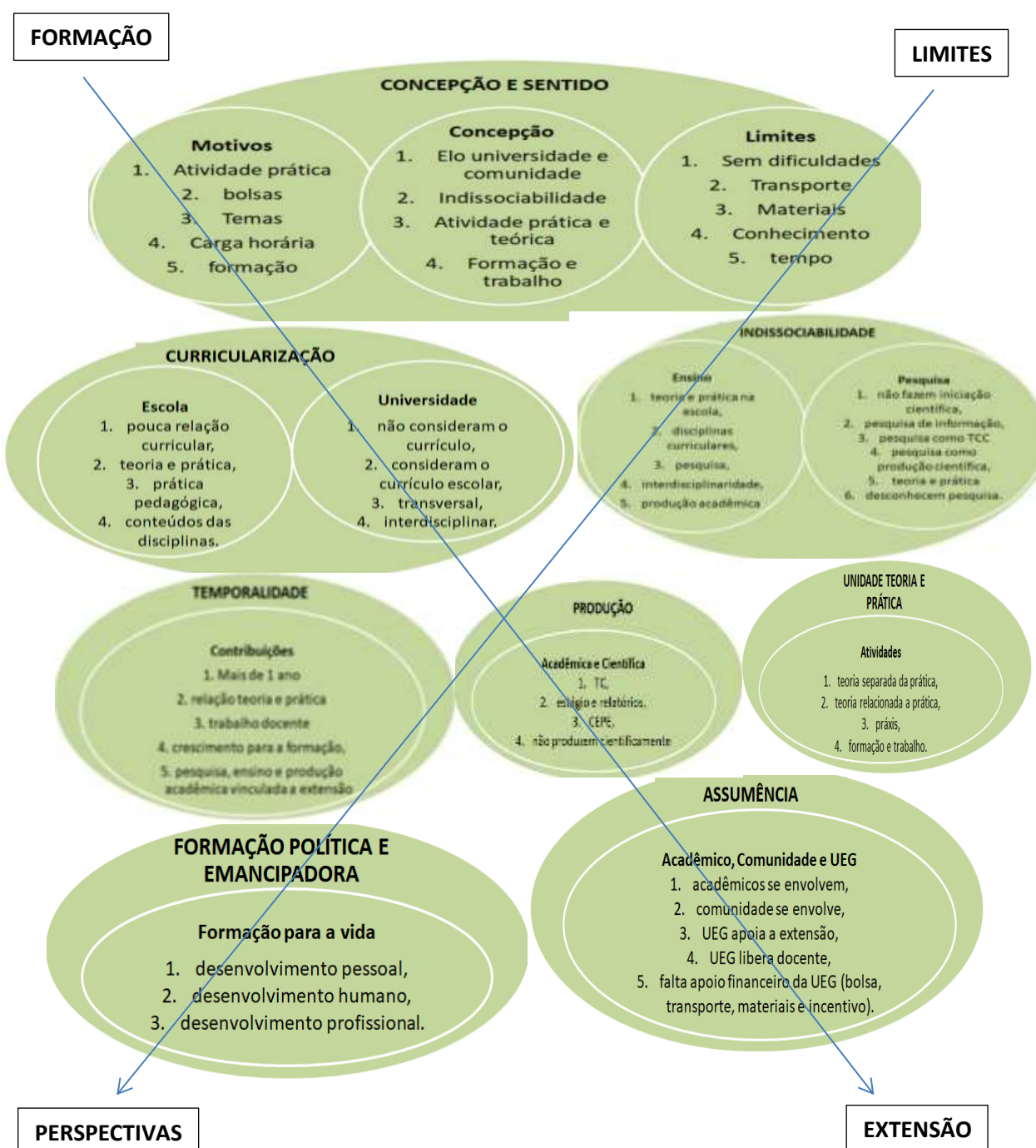
Outro dado importante de salientar é a relação que todos têm com o projeto, no sentido de se identificar com a temática, de se sensibilizar com as atividades e principalmente, pelo fato de aprenderem durante o processo, o qual consideram importante para sua formação e para a vida como um todo. Nenhum partícipe apresentou que entrou no projeto meramente pelas horas de extensão. Inclusive muitos já tem as horas necessárias para o cômputo curricular mas, permanecem nas atividades.

A realidade econômica e social de todos os partícipes é de baixa renda, moradores de setor periférico e com histórias de vida de muita dificuldade, o que foi reconhecido pelos diálogos e mesmo durante as entrevistas. Isso confirma que a UEG está atendendo a massa populacional do interior do Estado que provavelmente não iria estudar se esta não existisse e que, considerando uma formação de qualidade pelos projetos de extensão terão suas vidas transformadas. Mas, na dialética do processo apresenta a questão financeira como grande dificuldade de envolvimento dos acadêmicos com atividades de extensão pois, são trabalhadores o que dificulta o tempo de dedicação e ganham pouco, o que dificulta investir nas atividades, com gastos como materiais pedagógicos, traslado para os espaços em que acontecem as atividades de extensão e a participação em eventos científicos.

Partindo das entrevistas como instrumento de coleta de dados da pesquisa e valendo-se da metodologia de análise dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013) foram elaborados quadros que estão dispostos nos Apêndices. A metodologia de análise dos núcleos de significação foi aplicada em cada uma das doze perguntas feitas para os acadêmicos que vivenciaram as atividades de extensão dos projetos foco da nossa investigação.

O movimento dialético e contraditório das análises das entrevistas pode favorecer a discussão e compreensão das perspectivas e limites encontrados nas categorias, configurando a concepção, o sentido e a construção da formação docente pela extensão universitária, do curso de Pedagogia da UEG. No intuito de discutir dialeticamente faremos uma apresentação considerando as categorias: assunência, curricularização, tripé universitário, temporalidade, produção do conhecimento, unidade teoria e prática e formação política e emancipadora, estão dispostas na Figura n. 10.

Figura n. 10 – Categorias e Núcleos de Significação dos acadêmicos



Fonte: As entrevistas (2018)

Essas categorias são dialéticas na medida em que apresentam perspectivas e limites da formação docente pelas atividades de extensão, configurando a concepção e o sentido que os acadêmicos têm sobre a temática, bem como denotando sua construção. Também são dialéticas porque uma resposta perpassa por mais de uma categoria.

* **Concepção e Sentido**

Para compreender a concepção e sentido da extensão universitária no processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEG, questionamos sobre os motivos que levaram o mesmo a participar do projeto de extensão, conforme Apêndice E (Quadros 37, 38 e 39) bem como sobre a concepção que têm sobre a extensão, como apresentado no Apêndice F (Quadros 40, 41 e 42), e os limites que dificultam participar da extensão, mediante Apêndice G (Quadros 43, 44 e 45), representados na Figura n. 11.

Figura n. 11 - Concepção e Sentido - acadêmicos



Fonte: As entrevistas (2018)

A compreensão da extensão universitária enquanto atividade prática, os acadêmicos percebem a dissociação entre a teoria da universidade e a prática das atividades de extensão, denotando que compreendem a extensão enquanto prática e são necessárias as atividades de extensão para possibilitar a relação entre teoria e prática. Essa compreensão de que a extensão é a parte prática da universidade, denota que não se tem a compreensão do conceito de extensão no sentido de práxis, mas de relação teoria e prática ou até mesmo de separação entre a teoria e a prática, conforme Curado Silva (2002) em que ocorre uma negação da teoria e um relevo da prática. Reis (1996) também discute que é necessário um cuidado para não cair em um

teoricismo ou em um praticismo. Extensão não é somente teoria e nem mesmo somente prática. Os autores comungam de que no processo formativo deve ocorrer a unidade teoria e prática – a práxis. Curado Silva (2017a, p. 7) defende “a prática eivada e nutrida de teoria”, enquanto um processo dialético. O que pode ocorrer entre os acadêmicos é a falta de compreensão da unidade teoria e prática quiçá, pode ser por falta de informação ou formação, visto que pelas aproximações é perceptível que não separam a teoria da prática e que vão além de uma simples relação. É preciso considerar que a discussão sobre a epistemologia da prática está presente há algumas décadas no Brasil, influenciando a formação de professores, enquanto que a discussão sobre epistemologia da práxis, ainda é recente e para Curado Silva e Cruz (2015, p. 191) “Conseqüentemente, o desenvolvimento de uma práxis exige processos contínuos de formação de professores, onde coletivamente os professores possam ter espaço de troca e estudos [...]”.

[...] é uma complementação, porque [...] na faculdade tem mais a teoria do que a prática, aqui coloco em prática o que eu estudei na faculdade. (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

[...]uma experiência que a gente tem na área [...] ter experiência com as crianças saber como é a prática.(Acadêmico 2, Projeto Literatura)

Eu participo do projeto para ter uma oportunidade a mais para aprender na prática. (Acadêmico 3, Projeto EJA)

Porque eu achei um projeto interessante, e vai me dando noção do que vai ser na sala de aula, como lidar com os alunos.(Acadêmico 1, Projeto Reforço)

[...] por despertar um pouco dessa prática do pedagogo [...] primeiro contato com a escola e com as crianças [...] Começou com um trabalho só de pesquisa na escola câmpus e depois surgiu essa possibilidade do projeto. (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

Os acadêmicos têm consciência da carga horária com atividades de extensão no processo formativo como atividade complementar, enquanto algo obrigatório. A priori os acadêmicos sabem da obrigatoriedade em realizar as atividades de extensão, as quais estão oficializadas nos documentos da UEG, como sendo atividades complementares, no total de 40 horas. Contudo, desconhecem a meta 12.7 do PNE, que exige acreditação de no mínimo 320 horas em projetos e programas de extensão.

[...] porque tinha que ter na grade, na nossa formação horas de extensão e de projeto de pesquisa, [...] população recebia muito bem aquele projeto [...]. (Acadêmico 1, Projeto Trânsito)

[...] me ajudava lá na minha carga horária do curso [...] das oportunidades.(Acadêmico 1, Projeto História)

[...]tem que ter as horas e porque eu achei interessante tema, [...] você vê que o que você estuda lá aqui você vê na prática.(Acadêmico 1, Projeto Formação)

Os temas dos projetos de extensão são interessantes para os acadêmicos e possibilitam experiências e oportunidades de aprender, conforme a defesa do FORPROEX (2012), o PNE (2014) e da Resolução CNE/CES n. 07/2018 de que a extensão deve propiciar aprendizagens aos estudantes. O que denota que os acadêmicos podem escolher o projeto que desejam participar aliando a sua necessidade formativa e ao perfil de egresso conforme deve constar nos currículos. Isso significa que é importante uma variedade de oferta de projetos e programas de extensão para que os acadêmicos possam escolher os temas que mais lhe favoreçam no aprimoramento de suas necessidades acadêmicas ou na formação da identidade docente, que se faz ao longo do processo inicial e permanece no processo continuado e do trabalho concreto. A oferta de várias atividades de extensão e com uma abrangência significativa de temas requer um posicionamento da instituição, visto que atinge questões financeiras, como alocação de carga horária docente, disponibilidade de bolsas e financiamento das atividades. Por isso, Reis (1993) discute que é preciso uma redefinição político-filosófica da instituição para que haja outras mudanças no sentido da participação da extensão universitária no processo formativo.

Porque eu achei um projeto interessante, e vai me dando noção do que vai ser na sala de aula, como lidar com os alunos. (Acadêmico 1, projeto Reforço)

[...] o edital para as bolsas [...] e muito me interessou [...] somos contadores de histórias nato, [...] também pelo incentivo.(Acadêmico 3, Projeto História)

[...] o mais viável para mim no momento [...] era muito interessante, [...] a gente aprende muita coisa [...] se tivesse como eu continuar participando, [...] eu gostaria de participar.(Acadêmico 3, Projeto Trânsito)

[...] interessante, e nunca tinha participado [...] descobrir um novo meio [...] Eu tô no projeto de ciências e de matemática, que já aprende um conteúdo só.(Acadêmico 2, Projeto Ciências)

[...] interessante, eu não tinha conhecimento sobre o jogo de xadrez, e por ser em uma escola que fosse trabalhar com os alunos de segundo ano [...] (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

Apesar de poucas bolsas de extensão ou permanência liberadas para os acadêmicos, os mesmos afirmam que favorecem a realização das atividades mas, a grande maioria é voluntária. A questão das bolsas para os projetos de extensão é um ponto a ser discutido, visto que poucos projetos conseguem bolsas pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, que libera 90 bolsas anuais, de um total de uma média 500 ações, o que se torna um número irrisório de bolsas, conforme edital lançado em 2018. É importante frisar que os acadêmicos de

bolsa permanência podem cumprir suas atividades em projetos e programas de extensão. Dos vinte e quatro acadêmicos apenas três eram bolsistas e os demais voluntários. As atividades não são diferenciadas entre bolsistas e voluntários, o que denota que o processo de aprendizagem pode ser o mesmo tanto para bolsistas quanto para voluntários, segundo foi evidenciado pelos diálogos e breves observações.

Então ele começou desde o ano passado, isso aqui nessa escola, de início foi com a bolsa, bolsa permanência, aí eu comecei a participar do projeto [...]. Este ano comecei assim como voluntário no começo, até concorrer à bolsa novamente e ter ganhado ela de novo, isso é muito importante. (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

Primeiro porque quando saiu o edital para as bolsas foi oferecido essa de contação histórias e muito me interessou, porque é uma atividade que me interessou muito pela questão do encantamento de todos, esse fascínio que as histórias têm[...]. (Acadêmico 3, Projeto História)

Ficou evidente a contribuição para a formação os acadêmicos, pois apresentam que as atividades do projeto de extensão contribuem para sua formação, fomentando uma visão mais ampla da docência e do trabalho pedagógico. As contribuições dos projetos refletem no seu processo de formação e por consequência de atuação docente enquanto futuro profissional, o que está previsto tanto no PDI (2010), quanto no FORPROEX (2012), no PNE (2014), como nos discursos teóricos de Reis (2006), Síveres (2013), Jezine (2006) e outros.

Então eu participei para contribuir e colaborar na minha vida acadêmica e do meu currículo também, porque esse projeto ele conta horas para nós. Para contribuir e para somar na minha formação também. (Acadêmico 2, Projeto História)

[...] vão contribuir futuramente para o exercício da profissão, para a atuação docente. [...] vai contribuir de forma teórica, vai contribuir também na minha melhor prática na atuação docente. (Acadêmico 2, Projeto Trânsito)

[...] vai me ajudar como futura profissional que eu vou ser, eu acho que vai facilitar [...] é uma escola de periferia, e as crianças necessitam muito [...]. (Acadêmico 1, Projeto Ciências)

Além de me ajudar muito na contribuição com o meu desenvolvimento na escola e o desenvolvimento na faculdade, ele proporciona uma boa ajuda para que eu possa estar vivenciando dentro da escola [...]. (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

Em se tratando do crescimento acadêmico e social os acadêmicos argumentam sobre a importância da pesquisa na escola, de realizar a monografia vinculada ao projeto de extensão, da interdisciplinaridade possível pelos projetos de extensão, da importância de continuar participando de projetos de extensão para além da obrigatoriedade, do benefício que a sociedade ganha com os projetos de extensão, demonstrando a possibilidade da pesquisa virar extensão e vice-versa, fomentando a indissociabilidade do tripé universitária, reforçando a

possibilidade da extensão ser indissociada do ensino e da produção acadêmico-científica, caracterizando que os projetos de extensão podem discutir temas interdisciplinares e proporcionar aprendizagens aos partícipes de forma não fragmentada, abordou a questão da importância da temporalidade da participação dos acadêmicos, visto fomentar aprendizagem, demonstrando o processo de bilateralidade, em que tanto a universidade quanto a sociedade ganham com as atividades de extensão. Pontos esses que são discutidos pelos teóricos que embasam este trabalho, bem como o FORPROEX (2014) e o PDI (2010), entre outros. O que denota que os acadêmicos têm a consciência da importância da extensão em sua formação estando em consonância com a teoria analisada.

[...] Começou com um trabalho só de pesquisa na escola cAMPUS e depois surgiu essa possibilidade do projeto. [...] (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

[...] tema que eu estou começando a fazer o meu pré-projeto e a minha futura monografia. (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

[...] Eu estou no projeto de ciências e de matemática, que já aprende um conteúdo só. (Acadêmico 2, Projeto Ciências)

Foi muito interessante, eu gostei muito de participar e eu gostaria de estender um pouquinho mais, se permitissem que eu continuasse participando mesmo eu já terminando a primeira etapa eu gostaria de participar, eu gostei muito, foi muito esclarecedor e divertido. [...] se tivesse como eu continuar participando [...] eu gostaria de participar. (Acadêmico 3, Projeto Trânsito)

Bom na época era uma oportunidade que a universidade oferecia e assim eu via como uma chance de colaborar tanto com a universidade, com curso, com a professora que convidou, e também nas escolas do meu município. (Acadêmico 2, Projeto Jogos)

[...] os locais que a gente ia eu via que a população ela recebia muito bem aquele projeto que a gente estava desenvolvendo, no caso o de trânsito. (Acadêmico 1, Projeto Trânsito)

A compreensão que os acadêmicos têm de que a extensão é o elo universidade com comunidade ficou confirmada pela compreensão de que as atividades de extensão promovem estender o conhecimento até a comunidade, acontecendo fora da universidade, em outros ambientes por meio de uma parceria escola-universidade, com bilateralidade de conhecimentos pela articulação de saberes. A parceria entre comunidade e universidade pela troca de conhecimentos e possível transformação está presente nos documentos da extensão, como o FORPROEX (2007, 2012), bem como no PDI (2010), PPI (2011) da UEG e na Resolução CNE/CES n. 07/2018. O que demonstra que a compreensão dos acadêmicos está em consonância com os documentos legais e com uma concepção emancipadora de extensão. Sobre essa questão Reis (1996, p. 41) aborda que essa parceria deve ser “numa dimensão mutuamente oxigenante e reciprocamente transformante.”

[...] extensão universitária para mim é a possibilidade que a faculdade me dá de ter contato com ambientes diferentes fora da faculdade e onde futuramente eu poderia vir a trabalhar,[...]. (Acadêmico 3, Projeto Literatura)

É uma forma de eu juntar o que estou aprendendo lá com as experiências que eu posso ter estando na escola, não só na época do estágio, mas desde antes né aquelas essa parceria escola-universidade que contribui muito ne pra qualquer aluno. (Acadêmico 1, Projeto História)

Extensão Universitária para mim e estar levando [...] todas essas perspectivas do conhecimento [...] aproximar a Universidade ao público, a comunidade. (Acadêmico 3, Projeto História)

[...] é um conhecimento a mais fora da faculdade, [...] acho que é muito melhor do que a matriz obrigatória, ela vai além da faculdade, eu acho que é mais enriquecedor [...] a gente se desenvolve, tem a oportunidade de realmente de pôr a nossa cara na coisa, e mostrar a nossa opinião para população. (Acadêmico 1, Projeto Trânsito)

E você levar para fora o que você aprende dentro da universidade, e também trazer né, você buscar lá fora e trazer para dentro universidade outros projetos e levar conhecimento também. (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

Foi evidenciado que os acadêmicos percebem a relação entre o ensino, a pesquisa e a produção, por alegarem que a extensão universitária é componente do currículo que se vincula a conteúdos das disciplinas, promove crescimento curricular dos acadêmicos por ser uma extensão do curso, vinculado também a pesquisa e com apresentação de trabalhos científicos em eventos. A defesa da indissociabilidade e a produção acadêmica está prevista no PNE (2001, 2014), bem como no FORPROEX (2012), no PDI (2010) e no PPI (2011) e regulamentada pela Resolução CNE/CES n. 07/2018. Dessa forma, apesar das limites que podem ocorrer ao longo do processo, as possibilidades de uma formação pela extensão universitária se apresentam como positivas na concepção dos acadêmicos.

A extensão pra mim é um meio de trabalhar alguns componentes do currículo que as vezes não está inserido na disciplina [...] e a questão também de ser algo estendido a comunidade, [...] para o crescimento curricular dos acadêmicos, e algo que se estende a comunidade. (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

[...] um elo entre a universidade e a escola [...] ela é muito importante, porque a gente praticando o projeto [...] fazendo apresentação de trabalhos, [...] (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

Sair de dentro da faculdade e entrar em um campo promissor, para desenvolver e contribuir com as práticas do professor na sala de aula. (Acadêmico 3, Projeto Ciências)

Os acadêmicos compreendem a extensão como atividade prática e teórica e alegam que o projeto favorece a prática da teoria estudada e ajuda a desenvolver as práticas de ser professor. Isso pode significar que entendem que as disciplinas são mais teóricas e a extensão

seria mais prática. Essa compreensão se alia a epistemologia da prática discutida por autores como Shōw (1997), Stenhouse (1975), Elliot (1990) e outros, mas criticado por Curado Silva (2008) ao discutir que essa concepção pode colocar o professor e o acadêmico em um pragmatismo, presentismo e conservadorismo, sendo importante um repensar dessa concepção e quiçá buscar a compreensão da epistemologia da práxis, visto que extensão universitária acadêmica, processual e orgânica é um trabalho coletivo, a longo prazo, com sentido político e com prática nutrida de teoria. Assim, as disciplinas não podem ser representantes da teoria e a extensão representantes da prática. Ensino, pesquisa e extensão precisam ser compreendidas enquanto atividades práxicas, unidade teoria e prática.

[...] uma extensão do curso, [...], além do que você aprende mesmo na faculdade né, você vai aprender na prática. (Acadêmico 3, Projeto EJA)

A extensão é uma forma de aprofundar no conhecimento que a gente já encontra nas disciplinas [...] (Acadêmico 2, Projeto Formação)

[...] a continuação da aprendizagem fora do câmpus, fora da teoria, isso seria a extensão no sentido da prática, alguma coisa na prática. Eu acho que para mim seria uma atividade prática do que a gente ver mais na teoria. (Acadêmico 3, Projeto Trânsito)

É a continuidade da faculdade, porque lá você vê a teoria, e aqui você já tá começando por a prática [...]. (Acadêmico 1, Projeto Reforço)

[...] colocarem em prática o que vivenciaram na universidade, [...] é uma universidade fora da universidade. (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

As atividades de extensão favorecem a formação e o trabalho, pois os acadêmicos afirmaram que as atividades de extensão promovem conhecimento a mais, além de aprofundar no conhecimento pelas experiências na vida acadêmica, favorecendo uma melhor qualificação e abrindo portas para oportunidades futuras de trabalho. Isso significa que as atividades de extensão, apesar das contradições dos limites de sua efetivação, fomentam a transformação do acadêmico e por consequência da sociedade, pois este está inserido na sociedade enquanto ser humano e suas atividades a curto, médio ou longo prazo, fazem um movimento de transformação, conforme previsto no FORPROEX(2012) e Resolução CNE/CES n. 07/2018 como sendo o objetivo da extensão no processo formativo.

[...] é momento que tanto a universidade como aluno e professor tem que levar o conhecimento que é produzido dentro da universidade para as escolas. (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

Hoje ela significa melhor qualificação[...] desenvolver melhor meu trabalho, [...]. (Acadêmico 3, Projeto Formação)

[...] eu acho que a extensão Universitária a gente aprimora os conhecimentos da gente, que a gente tem lá, mas a gente remodela ele como tem que ser na verdade. (Acadêmico 1, Projeto Ciência)

[...] extensão universitária vai abrir uma porta para mim ter mais contato, [...] de aprender também, porque eu aprendo bastante, aprendo mais com eles do que eles comigo, [...] (Acadêmico 2, Projeto Ciência)

Os núcleos de significação apresentam que os limites que têm os vinte e quatro acadêmicos têm em participarem do projeto de extensão universitária é de que alguns não tiveram dificuldades, enquanto que outros sentiram dificuldades com transporte, percebem as dificuldades institucionais e de ordem financeira, compreendem dificuldades de conhecimento e assumem as dificuldades de tempo.

Alguns acadêmicos afirmaram não terem dificuldades em participar dos projetos, pois podem não compreenderem o que significa dificuldades de realização de um projeto de extensão, pode se inferir que não percebem as dificuldades ou não assumem como dificuldades porque contraditoriamente encontraram elementos gratificantes que superaram os limites.

Não, não tive dificuldade nenhuma. [...] foi muito gratificante trabalhar com crianças fora do ambiente onde eu estava trabalhando [...].(Acadêmico 3, Projeto Literatura)

Não, é muito tranquilo. (Acadêmico 2, Projeto EJA)

Não, não vejo que não tive dificuldades não, foi tudo bem! (Acadêmico 2, Projeto História)

Não, não vi nenhuma dificuldade.(Acadêmico 3, Projeto EJA)

Não na época nenhuma, porque eu já tinha contato com a escola que eu desenvolvi, e foi no meu município então nenhuma dificuldade assim. Mas neste projeto não fui bolsista.(Acadêmico 2, Projeto Jogos)

Uma dificuldade que os acadêmicos sentem é com o transporte, pois ficou evidente pelos argumentos de residirem longe dos lugares de realização dos projetos, de dependerem de carona ou transporte público, o que envolve gastos financeiros. Reis (2003) defende que é preciso uma redefinição político-filosófico por parte da instituição no sentido da participação da extensão no processo formativo, para que a hajam mudanças no tocante ao financiamento dessas ações, dentre outras medidas. Se o Art. 207 da Constituição de 1988 é para ser cumprido, que não seja apenas no papel mas, que as instituições possam fomentar que a indissociabilidade ocorra no processo formativo.

[...]principal dificuldade é que eu moro na zona rural, moro no assentamento, aí a locomoção, a gente tem que vir mais cedo, a gente trabalha de dia na lavoura [...] foi mais por conta própria, e as vezes de carona. [...] (Acadêmico 2, Projeto Formação)

[...] não tenho dificuldade não, só os meios de chegar no projeto que poderiam ser melhor né, que não tem meios de locomoção [...] eu venho a pé e moro um pouco longe. (Acadêmico 1, Projeto EJA)

[...] a questão de locomoção pra mim é muito complicado, mesmo eu tendo uma moto é complicado, [...] agora eu estou escrevendo a monografia tá complicado. Tempo e a questão do transporte. (Acadêmico 1, Projeto Ciência)

As dificuldades primeiramente é a financeira, às vezes a gente tem que rebolar para conseguir comprar algum material, ou às vezes a escola nos fornece, [...] a gente gasta nosso mesmo, e locomoção também, eu tenho bastante dificuldade isso, porque eu moro muito longe da escola, tanto da escola quanto da Faculdade, questão de transporte. (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

Foram constatadas as dificuldades institucionais e de ordem financeira, visto que ficou explícito que a dificuldade está em compra de materiais ou fotocópia para a realização das atividades e a falta de bolsas. De maneira resumida seria o investimento financeiro por parte da instituição. A questão de financiamento das atividades de extensão estão previstas nos documentos como FORPROEX (2012), PDI (2010), PPI (2011) e Resolução CNE/CES n. 07/2018, bem como discutidos por teóricos como Reis (2003, 1996). A UEG financia as atividades de extensão com a carga horária aos docentes e bolsas de extensão, atendendo as questões legais. A contradição se estabelece pelo fato de que o quantitativo de bolsas não é o suficiente e não há um financiamento para compra de materiais. Em relação a carga horária docente foi constatado que os temporários recebem menos do que os efetivos e principalmente, que muitos docentes não recebem por extrapolar suas horas com o ensino. Apesar que dois acadêmicos afirmaram que não foram bolsistas e que isso não atrapalhou a realização do projeto. Contudo, essa questão também pode cair como intensificação e precarização do trabalho docente, de forma a naturalizar as dificuldades e favorecer o descompromisso institucional. A naturalização dessas dificuldades pode advir de um processo cultural e histórico, típica do sistema capitalista, da alienação e da produção de mais valor. Para Saviani e Duarte (2015, p. 27) a forma como se estabelecem as relações em uma sociedade capitalista muitas vezes provocam a alienação e não a humanização, pois o homem precisa garantir sua sobrevivência e “[..] é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência.”. Isso pode justificar o motivo do docente da UEG aceitar uma carga horária superior ao que de fato precisa cumprir, mas não abandona a extensão pela relação que tem com o tema ou com a comunidade, como percebido nos projetos analisados.

A falta de ajuda da universidade. Acho que a universidade ajuda muito pouco. [...] a universidade não teve a capacidade de fornecer uma xerox, uma cópia para você tirar o material, [...] muitas vezes o apoio é do professor, [...] a UEG dá as bolsas pra ajudar os alunos. Só é muito difícil você conseguir essa bolsa, [...] quem trabalha lá

em casa é só o meu marido, e não tem carteira assinada, ele trabalha de pedreiro,[...], então não é fácil. (Acadêmico 2, Projeto Ciência)

As dificuldades primeiramente é a financeira, às vezes a gente tem que rebolar para conseguir comprar algum material, ou às vezes a escola nos fornece,[...] a gente gasta nosso mesmo, e locomoção também, eu tenho bastante dificuldade isso, porque eu moro muito longe da escola, tanto da escola quanto da Faculdade, questão de transporte. (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

Não na época nenhuma, porque eu já tinha contato com a escola que eu desenvolvi, e foi no meu município então nenhuma dificuldade assim. Mas neste projeto não fui bolsista.(Acadêmico 2, Projeto Jogos)

Na verdade, de início eu só fiquei em dúvida em relação as próprias regras do jogo, por eu não conhecer, mas aí eu estudei, li bastante e eu não enfrentei depois disso nenhuma dificuldade. Eu não era bolsista do projeto, não me atrapalhou de forma alguma no projeto.

Compreendem que existem dificuldades de conhecimento por parte dos acadêmicos, pois assumem que não dominavam os conteúdos necessários para realizarem as atividades do projeto e não se sentiam preparados teoricamente para tratar da complexidade do projeto, o que implica que os mesmos precisaram passar por um processo de formação para alcançarem o conhecimento, ou seja, que antes, durante e após o projeto de extensão ocorre o processo formativo do acadêmicos. Essa questão condiz com a discussão de Saviani (2009a) quanto a contradição entre forma e conteúdo, em que muitas institucionais tratam da forma e esquecem do conteúdo ou tratam do conteúdo e esquecem da forma. Os acadêmicos apresentam uma fragilidade de conteúdo, o que pode ser amenizada com a iniciação científica ou um processo formativo inserido no próprio projeto de extensão ou vinculada a uma disciplina do curso, fomentando assim a indissociabilidade, prevista nos documentos legais, defendida pelos teóricos que embasam este trabalho e previsto na Constituição de 1988. O que pode ocorrer é uma falta de compreensão de como trabalhar conjuntamente forma e conteúdo ou prática e teoria. Isso pode vir a ser sanado com uma formação aos docentes e acadêmicos, no tocante a como viabilizar a indissociabilidade e como trabalhar pela epistemologia da práxis, defendida por Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2011). Ainda em relação a fragilidade entre forma e conteúdo é possível retomar a discussão de Reis (1996) ao abordar o o Ofício Circular MEC/SESU 263/1994 no tocante as decorrências para efetivação da extensão processual e orgânica no processo formativo, ressaltando a necessidade de um novo olhar para a relação teoria e prática, bem como um redimensionamento dos conteúdos curriculares e do conceito de aula e sala de aula.

Não... tem assim, tem horas que tem uns alunos com dificuldade e você não tem a noção direito de como lidar com ele, com material assim, para fazer a diferença na vida deles, porque esses que precisa da ajuda da gente. (Acadêmico 1, Projeto Reforço)

Dificuldades, não. [...] Realmente eu não sabia nada sobre o xadrez, assim conhecia, mas eu tive que me aprofundar, tive que fazer bastante pesquisas, estudar todos os movimentos das peças, [...] (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

Na verdade, de início eu só fiquei em dúvida em relação as próprias regras do jogo, por eu não conhecer, mas aí eu estudei, li bastante e eu não enfrentei depois disso nenhuma dificuldade. Eu não era bolsista do projeto, não me atrapalhou de forma alguma no projeto. (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

Não, eu acho ele super tranquilo, mas por exemplo, pessoalmente eu não vejo que eu sou uma pessoa preparada para trabalhar com crianças que têm alguma dificuldade,[...] (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

As dificuldades de tempo ficou evidente, já que os acadêmicos que trabalham sentem a questão de conciliar os horários do emprego com os horários das atividades do projeto de extensão. Essa questão poderá ser amenizada quanto a Resolução CNE/CES n. 07/2018 for colocada em prática, visto que prevê que as atividades dos projetos de extensão devem ser disponibilizadas no turno que o acadêmico se matricular, o que atende a demanda dos acadêmicos trabalhadores.

De começo foi por conta do meu serviço mesmo, por conta de horário, muitas vezes o horário disponível das atividades extensão não dava por conta que eu trabalhava, e eu não posso deixar de trabalhar para fazer extensão [...] (Acadêmico 1, Projeto Trânsito)

Foi, as minhas dificuldades foram, questão do trabalho mesmo, consegui liberação do trabalho, houve encontros que eu não pude ir, porque é difícil a gente conseguir conciliar o profissional com o estudo, [...]. (Acadêmico 2, Projeto Trânsito)

A questão do tempo, porque a gente que trabalha e estuda o tempo é limitado, então eu gostaria de ter tido mais tempo para dedicar ao projeto de extensão[...] (Acadêmico 3, Projeto Trânsito)

As concepções dos acadêmicos sobre extensão universitária pressupõe um elo da universidade com a comunidade, por meio de atividades práticas e teóricas, que se relacionam com o ensino, a pesquisa e a produção do conhecimento, favorecendo a formação e o trabalho, o que demonstra um caráter prático na concepção de extensão. Os motivos que levam os acadêmicos a participarem das atividades de extensão são a contribuição dessas atividades para sua formação, atuação e crescimento acadêmico, bem como o reconhecimento do crescimento social a partir dos temas interessantes que fomentam experiências devido a concentração de teoria que a sala de aula da universidade proporciona e que a extensão fomenta atividades práticas e o cumprimento da obrigatoriedade da carga horária no processo formativo, denotando que o acadêmico sabe o sentido da extensão para sua formação. Os limites dos acadêmicos quanto à participação nas atividades dos projetos de extensão são de ordem institucional, seja pela questão dos materiais, seja de transporte, seja de bolsas, seja pelo tempo

para a realização das atividades por serem trabalhadores, que se resumem em assunção da instituição no tocante a financiamento e a curricularização da extensão. Retomamos a discussão de Reis (1996) sobre o Ofício Circular MEC/SEU 263/1994 no sentido dos critérios sobre uma extensão processual e orgânica, em que destaca entre outras questões o compromisso institucional com a efetivação da extensão e as possíveis decorrências para tal, como o financiamento das mesmas. As concepções apresentadas unidas aos motivos que levam o acadêmico a participar das atividades de extensão configuram os sentidos da extensão, apesar dos limites constatados.

* **Temporalidade**

Para compreender as contribuições das atividades de extensão para a formação docente é preciso considerar a temporalidade de participação. Por isso, todos os acadêmicos desta pesquisa participaram mais de um ano das atividades, o que denota que se os acadêmicos participam ativamente das atividades ao longo do ano de realização do projeto, as contribuições podem ser variadas. Os núcleos de significação apresentam que as contribuições que as atividades do projeto de extensão universitária e estão dispostos no Apêndice H (Quadros 46, 47 e 48), representados na Figura n. 12.

Figura n. 12 – Temporalidade dos acadêmicos



Fonte: As entrevistas (2018)

Os acadêmicos perceberem a importância da relação teoria e prática fica, isso ficou evidente nas análises quando apresentam que a prática precisa ser fundamentada na teoria, toda prática ela tem que ser fundamentada em uma teoria, precisa planejar com teoria para ir a

prática e que as atividades práticas promovem um embasamento, corroborando com a defesa de Sanches Vasquez (2011, p. 245) de que “a prática é fundamento da teoria” e reforçado por Curado Silva (2017a, p. 8) ao afirmar que “A formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho [...]”.

O projeto ele foi bem abrangente pelo fato de que ele não se reteve só a prática né então toda prática ela tem que ser fundamentada em uma teoria, então teve a conciliação com a pesquisa [...] Teve essa necessidade da pesquisa e com essa pesquisa a gente vai aprendendo e levando isso pra prática. (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

De toda forma né. [...] Então assim planejar, pensar o que fazer, se gente vai trabalhar com os alunos ou se a gente vai trazer pronto, questão de produção de próprio material pra se contar história, porque contar história as vezes não é só falar, tem toda uma coisa, se um dia vai ser fantasiado, ou vai ser com fantoche, se vai produzir uns dedoches, o que vai ser produzido. [...]. (Acadêmico 1, Projeto História)

Acho que essa questão da leitura, de trabalhar com crianças que têm dificuldade na leitura, na interpretação, com as escritas de palavras, então dá um embasamento muito grande para gente da faculdade, [...] eu vou saber como trabalhar com ela, e se eu não souber no dia eu volto pesquiso e trago para ela uma forma mais fácil de trabalhar dificuldade dela, [...] (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

A experiência com o trabalho docente foi constatado quando apresentam que as atividades promovem o contato professor-aluno e outras pessoas, se aproximam da realidade do trabalho docente, experimentam dinâmicas e metodologias, conhecem outros espaços para além da universidade, sentem como é a vida de professor por esta prévia do trabalho docente. Nesse limbo, é possível retomar a discussão de Saviani (2009a) quanto a forma e conteúdo, pois ao passo que os acadêmicos realizam as atividades de extensão podem experienciar a forma e o conteúdo, como se fosse um estágio extensionistas ou um laboratório vivo, conforme discute Gurgel (1986) e também como defendem Gonzatti, Dullis e Quartieri (2013, p. 237) ao afirmar que “propicia experiência para a futura atividade profissional, pois o estudante, além de conhecer a realidade externa ao ambiente acadêmico, acaba interagindo com a comunidade.”.

Sim. Esse projeto nós contamos histórias, então a gente teve o contato professor-aluno onde a gente pode ouvir as crianças, tirar nossas inseguranças de falar com elas. (Acadêmico 2, Projeto Literatura)

[...] eu percebi que contribuiu para eu ter novas metodologias de como trabalhar com as crianças quando eu tiver na escola, contribuiu trazendo novas ideias para trabalhar mesmo os projetos pedagógicos. (Acadêmico 2, Projeto Trânsito)

[...] contribuiu muito, porque como eu fiz pedagogia e trabalho com crianças a gente tem que ta praticamente todos os dias contando história, porque são crianças e eles adoram esse mundo imaginário da contação de histórias. Então já foi como uma

preparação para mim, uma pré-preparação para quando eu começasse atuar na escola. [...]. (Acadêmico 2, Projeto História)

Foi a interação de poder ouvir de pessoas que já estavam na educação, e que a gente lia o texto e aí ia discutir e a gente via uma visão diferente de nós que estamos estudando já tem uma visão mais experiente, isso aí para mim foi de melhor. [...] (Acadêmico 2, Projeto Formação)

Acredito que todas. As leituras foram muito interessante, [...] e também no momento do próprio curso, da roda da conversa, da discussão, a gente ouvia no relato as experiências das professoras com as crianças e as dinâmicas que elas usavam, [...] a gente qualifica muito. (Acadêmico 3, Projeto Formação)

[...] isso para mim é bom porque, é o que eu aprendo na faculdade, então eu vindo no câmpus escola que é aqui hoje estamos, e levando para universidade o que eu aprendi com os alunos, facilita no meu trabalho dentro da universidade. (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

O crescimento para a formação é reconhecido pelos acadêmicos quando afirmam ocorrer uma evolução e uma qualificação na formação devido a vivência com as atividades extensionistas, favorecendo ganhos de conhecimento e a percepção da importância da relação com a sociedade, corroborando com Síveres (2013) que defende ser as atividades de extensão um momento de aprendizagem acadêmica e que podem fomentar a transformação social conforme discute Castro (2004) ou possibilita a transformação do real na concepção de Thiollent (2002).

As atividades que eu faço para mim, é envolvimento com a sala de aula, e a realização das atividades né, porque isso contribui muito para minha evolução dentro da faculdade. (Acadêmico 1, Projeto EJA)

Eu acredito que desde a questão de selecionar as histórias, até mesmo na prática lá em Câmpus ne, de tá contando as histórias para as crianças tudo isso tudo influência, toda essa bagagem, toda essa vivência, influencia na minha formação de forma muito positiva. (Acadêmico 3, Projeto História)

Nossa são inúmeras atividades, principalmente as que estão na grade do professor que ele passa para gente, essas atividades, ele nos passa enriquece muito tanto para nossa formação pra a vida quanto lá para faculdade, [...] Tudo que a gente utiliza lá a gente traz para cá, ou leva daqui para lá e de lá pra cá, [...]. (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

As afirmações dos acadêmicos apresentam que os mesmos valorizam a pesquisa, o ensino e a produção acadêmica vinculada a extensão, pois necessitam da pesquisa para compreenderem os temas e as atividades, bem como as leituras e as discussões de textos relacionados aos temas e o aproveitamento dessas leituras e pesquisas no estágio, no TCC e nas produções de forma em geral. A contradição que percebemos é que nem todos os acadêmicos

sabem dessa importância, denotando uma fragilidade da gestão quanto a informações ou até mesmo acompanhamento e avaliação das atividades de extensão.

Contribuiu, foi as leituras das apostilas, porque eu usei até citações no meu estágio e agora com o TCC a gente vai usar um pouco da apostila. (Acadêmico 1, Projeto Formação)

[...] tive que fazer uma pesquisa, um estudo de tudo do xadrez, os objetivos para poder passar para as crianças,[...] igual para minha formação, porque eu estou bem no começo, [...] esse ano eu já tenho meu pré-projeto, e eu estava assim totalmente sem rumo com tema, mas aí assim eu optei em falar desse tema, jogos, porque uma coisa que eu já estou assim, já estou tendo uma prática, [...]. (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

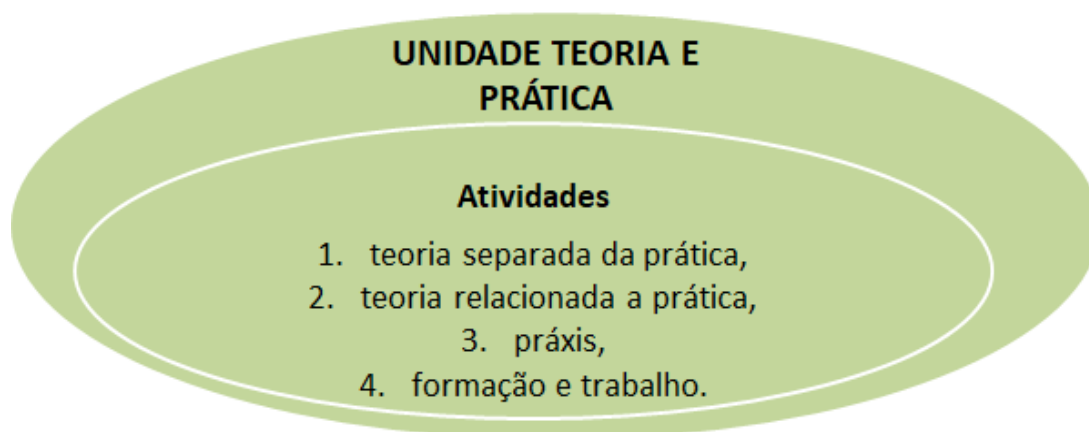
Olha, é quando eu vou pesquisar as atividades né, que eu vou conhecendo os alunos, a partir dos alunos eu vou vendo qualquer dificuldade que eles têm, vou aprendendo a mais né. (Acadêmico 2, Projeto EJA)

A categoria temporalidade de participar das atividades de extensão por um ano ou mais constata a importância para a formação dos acadêmicos, pois reconhecem as contribuições que as atividades do projeto de extensão têm para sua formação e atuação, vinculadas a teoria e prática, pesquisa, ensino e produção.

* Unidade teoria e prática

Os núcleos de significação no tocante a relação teoria e prática das atividades do projeto de extensão universitária para o ser professor, conforme Apêndice I (Quadros 49, 50 e 51), apresentam que os acadêmicos percebem a teoria separada da prática, entendem teoria relacionada a prática, compreendem como práxis e influencia a formação e trabalho, como apresentado na Figura n. 13.

Figura n. 13 – Unidade teoria e prática dos acadêmicos



A teoria separada da prática foi evidenciada devido aos acadêmicos afirmarem que na teoria tudo lindo e maravilhoso, mas quando vão para a prática se deparam com o contrário, o que pode tornar a extensão um praticismo, o qual Reis (1996) apresenta como um dos quesitos a ser avaliado no processo extensionista. Se é preciso romper com o teoricismo e/ou praticismo, significa que é preciso repensar a questão de forma e conteúdo, de teoria e prática. A defesa que fazemos é de que a extensão universitária pode se embasar na epistemologia da práxis, como defende Curado Silva (2017a).

[...] muitos dizem né, a Teoria não tem nada a ver com a prática, mas no fundo tem sim, porque se a gente não ter a teoria como vamos praticar. Não sabia xadrez, tive que ter a teoria, estudar [...] temos que nos preparar bastante, para poder dar uma aula, planejar certo, e precisamos da teoria, [...] a teoria é o gancho, o início para você poder praticar. (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

Sim, principalmente a relação mesmo né, na questão de comportamental, participativo, a relação professor-aluno. Que nem sempre o que a gente vê na teoria a gente consegue executar na prática, ou vice-versa que a gente planeja na prática não está dentro da teoria, e muitas vezes a gente tem que adequar um ao outro. (Acadêmico 2, Projeto Jogos)

Tem e não tem, porque teoria é uma coisa, e a hora que chega na prática é bem diferente, você vai lidar com a realidade mesmo do aluno, porque um vem de família que o pai orienta, ajuda, o outro já não, já vem da fazenda, não tem tanto apoio assim, não é tão incentivada a leitura né, não gosta de ler, a mãe não põe para ler, [...]. (Acadêmico 1, Projeto Reforço)

Dentro do projeto de extensão eu vejo que é assim, na teoria tudo lindo, lindo, maravilhoso. Quando você vai para a prática é que você vê que nem tudo é lindo e maravilhoso, então assim as vezes no primeiro momento a gente leva um choque, fala assim, mas eu estudei isso e as coisas não são assim, [...] (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

[...] as teorias são muito lindas, eu acho lindas todas as teorias, eu até assustei esse semestre em relação ao estágio, porque a realidade que eu estava vivendo era uma, e as teorias estavam até funcionando aquilo que eu estava vendo, mas quando eu troquei de realidade algumas teorias não funcionam, e se, não funciona não tem como saber, mas assim, em alguns casos sim, não em todos, não vamos generalizar. (Acadêmico 1, Projeto Ciência)

[...] às vezes a teoria diz algo, mas quando a gente vai para sala de aula no primeiro impacto, parece que há aquela, a pessoa parece dar uma retrocedida parece que olha assim, fala a gente não vai conseguir, então eu vejo isso essa prática e teoria sempre tem esse confronto. [...] às vezes a gente quer criar uma atividade sem ter uma fundamentação para ela, [...] (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

Os acadêmicos entendem a teoria relacionada a prática há uma percepção que teoria está ligada a prática e, que a teoria é o início para poder praticar, que o que se vê na teoria se coloca em prática e a prática é a base da teoria numa relação dialética e contraditória. Mesmo os acadêmicos não abordando a unidade teoria e prática, é possível dizer que existe uma certa compreensão de que a teoria é fundamental para a prática, distanciando-se do mero praticismo

e aproximando-se da práxis, como defende Sanches Vasquez (2011, p. 245) “[...] a prática é fundamento da teoria”.

Isso com certeza porque antes da gente ir teve todo um preparo, todo estudo da teoria, de como contar, das técnicas, então a gente não foi despreparado, então tá totalmente ligado a teoria para depois ir pra prática. (Acadêmico 2, Projeto Literatura)

[...] como a gente não tá na educação e as professoras ia lendo, falando e trazendo a apostila pro dia a dia delas, fui percebendo que ela faava do aluno [...] Acho que isso está na teoria e na prática. (Acadêmico 1, Projeto Formação)

[..] É porque já aprofunda o que a gente tá vendo, e na época que a gente fez, a gente tava fazendo junto com a matéria [...] na faculdade e casava muito bem, [...] no CMEI ouvindo as professoras, [...] o ensino foi bem mais profundo para gente. (Acadêmico 2, Projeto Formação)

Sim, tem porque a gente se baseou em alguns teóricos, eu só não lembro quais. Mas as professoras orientadoras, elas sempre levaram cartilhas, elas sempre explicaram e a gente pode perceber também que o que tava na teoria do trânsito, a gente explicar para as crianças a gente levou para comunidade isso, então acho que tem essa relação. (Acadêmico 2, Projeto Trânsito)

A práxis é compreendida pelos acadêmicos pois firmam que práxis é a junção da teoria e da prática, bem como que não tem como desvincular a teoria da prática, aproximando-se de Curado Silva (2017a, p. 5) ao alegar que a práxis pode transformar a realidade pois “Compreende-se a práxis como atividade de conhecer/agir humana transformadora [...]”.

[...] quando você junta teoria e prática você põe a práxis [...] a extensão enquanto você tá estudando ele te deixa um pouco mais entendida do que você vê [...] A práxis é a junção da teoria e da prática. Quando ela acontece, [...] você vê que pegou as duas coisas e conseguiu desenvolver e vê o resultado. (Acadêmico 3, Projeto Formação)

Não tem como não contribuir, porque para ser professor nós precisamos da teoria que está aqui no câmpus, e essa questão da contação de histórias não tem como desvincular a teoria da prática. Porque é necessário o referencial teórico, necessário leituras, é necessário pesquisa [...] assim só tem a contribuir e aproximar uma coisa da outra. (Acadêmico 3, Projeto História)

[...] contribui muito para o ser professor, para preparação. A relação da teoria com a prática é positiva. [...] na teoria esse projeto estava ligado com a disciplina de Literatura Infantil, do curso de pedagogia, quem fazia o projeto depois em sala de aula compartilhava como que estava sendo essa experiência da Literatura Infantil na prática na creche. (Acadêmico 2, Projeto História)

Sim, porque a teoria nós trabalhamos ela estudando, dando a aula, e a prática é também, porque quando a gente vai dando a aula a gente vai fazendo o que vem aprendendo dentro da universidade, colocando a nossa teoria dentro de sala de aula. (Acadêmico 1, Projeto EJA)

A influência na formação e no trabalho foi constatada pelas afirmações de que o projeto auxilia para aquilo que desejam ser futuramente, bem como aprofunda os conhecimentos, preparando para ser professor e vivenciando o ambiente que futuramente poderá trabalhar, aproximando-se da concepção de Síveres (2013) que discute a extensão como aprendizagem acadêmica, de Gurgel (2006) enquanto um laboratório vivo e o FORPROEX (2012) que defende a extensão acadêmica para a transformação do estudante. Para tal, é importante que as ações tenham uma certa temporalidade e organização metodológica que propicie as experiências práticas do trabalho pedagógico, como defende Reis (1996), extrapolando o conceito de aula e sala de aula.

[...] o projeto de extensão ele é um auxiliar para aquilo que eu vou ser futuramente. [...] me deu uma visão do que vai ser no futuro quando eu tiver trabalhando com crianças que possa estar na mesma situações que eles, [...]. (Acadêmico 3, Projeto Literatura)

Sim, muito. Porque a partir do momento que você está no curso, você tem aulas práticas, aqui você está vivenciando o ambiente que futuramente você pode trabalhar, é aqui que eu vou descobrir se é isso realmente que eu quero vou vivenciar a realidade. (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

Com certeza, porque eu tive [...] um conhecimento muito bom, mesmo antes de estar atuando como pedagoga, devido a esse projeto que eu participei [...]. (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

É possível afirmar pelos núcleos de significação no tocante a relação teoria e prática das atividades do projeto de extensão universitária para o ser professor que os acadêmicos percebem a necessidade da vinculação da teoria com a prática, mesmo sendo evidenciado uma dissociação ou apenas relação e que favorece tanto no processo formativo e, principalmente, no futuro trabalho docente.

*** Indissociabilidade**

Para entender como as atividades de extensão favorecem a formação docente é importante analisar como os acadêmicos compreendem o processo da indissociabilidade a partir dos projetos extensionistas que vivenciam no movimento com o ensino e com a pesquisa. O desenho dos núcleos de significação dessa categoria, estão representados na Figura n. 14.

Figura n. 14 – Indissociabilidade dos acadêmicos



Fonte: As entrevistas (2018)

Dessa forma, os núcleos de significação no tocante a relação das atividades do projeto de extensão universitária com o ensino, conforme Apêndice J (Quadros 52, 53 e 54), os acadêmicos experimentam o trabalho docente pelo ensino na escola, reconhecem na formação pelo ensino, no curso com a vinculação as disciplinas, percebem a indissociabilidade também com a pesquisa, relacionam com a produção acadêmica, reconhecem a interdisciplinaridade e compreendem a relação teoria e prática.

O trabalho docente pelo ensino na escola a partir das atividades extensionistas ficou explícito devido as menções quanto a assumir a função de professor na sala de aula e de ensinar as crianças, a partir de um planejamento, preparação ou coordenação das atividades do projeto, interagindo com as crianças e vivenciando inclusive a relação professor-aluno, o que podemos relacionar a concepção de Gurgel (1986, p. 22) de um laboratório vivo em que os acadêmicos vivem a extensão universitária pois é “[...]um verdadeiro laboratório onde o futuro profissional descobre a importância do ambiente e situa-se melhor em relação a realidade em que deve atuar.”, reforçando a concepção de aprendizagem de Síveres (2013) e acadêmica de Jezine (2004), atendendo as normativas do FORPROEX (2012).

Porque quando nós vamos para lá os professores eram nós, e nós tínhamos a missão de ensinar. Então a gente ensinou história, a gente teve que preparar a história e depois saber ensinar algo dela, para as crianças né, ligar o ensino com a prática delas, trazer algum ensinamento.[...]” (Acadêmico 2, Projeto Literatura)

O ensino essa questão de ensinar a criança, por exemplo, eu pego alunos que têm dificuldades na escrita, então assim eu tenho por obrigação de ensinar ele a escrever correto[...] Então é uma forma da gente estar contribuindo para a formação desse aluno. (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

[...] A gente ajudava a preparar mesmo, às vezes quando Arcângelo foi uma ou outra vez não esteve presente, a gente que assumiu assim o lugar dele, de coordenar a

atividade. As discussões casavam muito com o que estudava nas disciplinas. (Acadêmico 2, Projeto Formação)

[...] eu tiver oportunidade maior do que só no estágio, que eu podia ver como essa relação entre o professor e o aluno, e sobre essas questões dos projetos também são muito importantes nas escolas e que muitas vezes não existem. (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

Os acadêmicos reconhecem no processo formativo a influência das atividades de extensão vinculadas as disciplinas do curso e temas discutidos nas aulas, ficou explícito pelo depoimento de acadêmicos ao afirmarem que as discussões casavam com as disciplinas, que a extensão possibilitou um maior entendimento das disciplinas, que levavam as vivências do projeto para as disciplinas e vice-versa, auxiliando inclusive em pensar sobre o profissional que almeja ser e ganhava confiança teórica. Esse movimento se aproxima da questão da indissociabilidade prevista nos documentos legais e da discussão de Botomé (1996) ao afirmar que podem ocorrer equívocos em relação a compreender a indissociabilidade.

Tem, porque o autor que o professor usou, a gente usa aqui também na UEG, até a apostila que a gente usou lá a gente usou aqui também, com o outro professor até mesmo com ele. (Acadêmico 1, Projeto Formação)

[...] elas completam, uma parte completa a outra, [...] esse curso de extensão que eu participei ele casou tão bem as coisas, [...] eu amei essa parceria do ensino com o curso porque a extensão me possibilitou o entendimento muito maior aqui dentro. (Acadêmico 3, Projeto Formação)

Vinculada a disciplina de literatura mas não era mesmo a professora e nós levávamos as vivências da extensão na teoria das disciplinas e trabalhava a teoria no projeto a gente sempre sentava conversava sobre o projeto o que tava lá no papel que estava sendo feito. (Acadêmico 2, Projeto História)

[...] Olha é tem matérias lá muito ligados a teoria né, agora que a gente tá vendo as mais ligados a questão da prática, mas a gente aprende muito na questão humana [...] tem me ajudado muito né, assim como a questão do profissional que eu quero ser, o que eu não quero, [...] (Acadêmico 1, Projeto Ciência)

A indissociabilidade das atividades de extensão com o ensino e também a pesquisa é reconhecida pelos acadêmicos ao apresentarem que um complementa o outro, vinculando com a pesquisa se desenvolvem mais na formação acadêmica. Para Síveres (2013, p. 26) o processo da indissociabilidade tem “[...] a tarefa de oportunizar uma diversidade de experiências de aprendizagem.” e para isso precisa ser compreendida, afim de evitar equívocos como discute Botomé (1996).

Eu acho que andam juntas na verdade eu acredito, porque eu sempre disse assim que tudo o que você quiser falar tem uma história que conta, [...] Uma história faz com que eles realmente entendam a situação. (Acadêmico 1, Projeto História)

[...] é meio que um complemento porque se eu estou dentro de um ambiente que ensina né, teoricamente, mas que tem a extensão e tem a pesquisa então ambos eles contribuem muito para minha formação como ser humano, como pessoa, a minha construção de conhecimento e assim ao meu ver um é indissociável do outro então os três formam um conjunto e acabam por celar essa formação. (Acadêmico 3, Projeto História)

Para mim eu vejo o que cada vez mais eu tenho confiança e propriedade aquele que eu tô dizendo, porque antes de ir para lá eu preciso ter a certeza da informação que eu tô explicando para eles, [...]. (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

[...] quando eu tô realizando as atividades aqui, tudo é através do ensino né, porque da pesquisa que eu vou fazer, do que eu vou aprender com aquilo, e assim eu vou me desenvolvendo. (Acadêmico 1, Projeto EJA)

No tocante as atividades de extensão se relacionarem com a produção acadêmica ficou evidente quando alegaram participar de eventos com apresentação de trabalhos, possibilitando trocar experiências extensionistas, favorecendo a aprendizagem, coadunando com a Resolução CsA n. 323/2008 da UEG que trata dos produtos acadêmicos advindos da extensão, bem como com o FORPROEX (2001) que apresenta a produção acadêmica como elemento a ser avaliada em relação as instituições de ensino superior.

[...] contribuiu com a aprendizagem dessas crianças, no caso esse ensino seria deles. [...]além da questão do referencial teórico, de estar lendo, de tá pesquisando, também eu participo dos eventos que tem no câmpus e até fora do câmpus[...]tive oportunidades de estar com outras pessoas, de trocar experiências, [...] (Acadêmico 3, Projeto História)

A contação de história, porque a nossa parte foi levar ne, várias histórias diferentes [...] na minha visão acho que contribuímos um pouco pra ficar gravado na memória deles aquela contação de história,[...] (Acadêmico 3, Projeto Literatura)

[...] muitos professores devido as matérias que eles dão, eles levam muito textos, artigos, que falam do brincar, dos jogos, os meios que o professor pode utilizar para deixar a sua aula mais dinâmica, para ter uma interação melhor das crianças,[...] também é bastante importante para desenvolvimento da criança, ainda mais que um jogo de xadrez, exige muita concentração[...] (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

As atividades de extensão se aproximam da interdisciplinaridade pois, trazem várias disciplinas para a discussão. Para o FORPROEX (2012, p. 17) a interdisciplinaridade se caracteriza por “interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas de conhecimento [...]” no intuito de proporcionar a extensão universitária “a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende.”(p. 17). A compreensão da interdisciplinaridade e sua efetivação nas atividades extensionistas é algo que precisa ser (re)pensado e caso for necessário, uma formação com docentes e acadêmicos, pois para Síveres (2013) é necessário que as atividades tenham mais interdisciplinaridade do que disciplinaridade.

Se relacionou com o ensino por que você ensina uma atividade, [...] não deixa de ser uma ferramenta interdisciplinar porque se chama atenção da criança em questão de números, em questão de ciências, geografia e do próprio convívio social, atinge todas as áreas aí dentro de uma única história. (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

Sim, porque o projeto ele visava uma maneira trazer as outras disciplinas, envolver as outras disciplinas, interdisciplinares, seria um projeto meio que interdisciplinar, trabalhando os jogos mais para contribuir com as outras disciplinas também. (Acadêmico 2, Projeto Jogos)

A relação teoria e prática das atividades de extensão é reconhecida pois, os acadêmicos afirmar que no curso existem disciplinas muito teórica, principalmente nos primeiros anos do curso e com a extensão as atividades podem ser teóricas-práticas (práxis) e isso vir favorecer a formação do profissional.

[...] Olha é tem matérias lá muito ligados a teoria né, agora que a gente tá vendo as mais ligados a questão da prática, mas a gente aprende muito na questão humana [...] tem me ajudado muito né, assim como a questão do profissional que eu quero ser, o que eu não quero, [...] (Acadêmico 1, Projeto Ciência)

Enquanto que os núcleos de significação no tocante a relação das atividades do projeto de extensão universitária com a pesquisa, mediante Apêndice L (Quadros 55, 56 e 57), os acadêmicos assumem que não fazem iniciação científica, entendem a pesquisa como busca de informação, relacionam a pesquisa com o TCC, percebem a pesquisa como produção científica, vinculam a pesquisa com teoria e prática e não conhecem sobre pesquisa.

Em relação a assumirem que não fazem iniciação científica, esta afirmativa ficou evidente pelos depoimentos, os quais afirmam não terem participado de um projeto de iniciação científica.

[...] eu faço a pesquisa do que as crianças estão precisando, [...] eu tenho o resultado de como foi os alunos aqui, [...] eu levo para Universidade. Não faço iniciação científica. (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

[...] eu faço pesquisa de dinâmicas para fazer com eles, pra ter um maior envolvimento dos alunos, das atividades, qual o melhor jeito de aplicar aquelas atividades para que eles aprendam mais [...] Iniciação científica? Haaaa. Não faço. (Acadêmico 2, Projeto EJA)

Totalmente, ligadíssimo [...] tá viajando conhecendo outras pessoas, partilhando experiências, totalmente, é uma coisa ligada a outra, porque eu não estaria nesses lugares se eu não estivesse participando da bolsa, se não tivesse nesse projeto. Ainda não fiz iniciação científica. (Acadêmico 3, Projeto História)

Assim, faz com que a gente realmente pense, que a gente tenha uma iniciação nessa questão de pesquisa [...] o projeto não é só vim pegar um livro e contar histórias, mas você tem que pensar, [...] porque a gente faz trabalhos relacionados a isso, e isso desenvolve bastante as nossas características como próprio universitário. (Acadêmico 1, Projeto História)

Os acadêmicos entendem a pesquisa como busca de informação, o que foi muito evidenciado, porque afirmavam fazer a pesquisa de metodologias para planejamento das atividades de extensão em apostilas ou Google com leituras de fácil entendimento.

[...] gente lia apostilas e além das apostilas a gente pesquisava fora, porque a gente tinha uma troca, [...] eu pesquisava no Google e em outras apostilas pra poder falar acho q isso me fez uma pesquisa. (Acadêmico 1, Projeto Formação)

[...] todo projeto que você vai desenvolver precisa de uma pesquisa, [...] estou pesquisando, porque o meu tema do meu pré-projeto é jogos [...] então estou pesquisando, me aprofundando em livros, artigos para poder desenvolver.[...] mas esse ano eu quero publicar um artigo. (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

Com a pesquisa, [...] entra a parte da experiência, que a gente lia o texto [...] as regentes do CEMEI ia falando do cotidiano, para mim é a pesquisa, que traz algo, as vivências algo novo[...]. (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

Foi bem evidenciado pelos relatos que os acadêmicos relacionam a pesquisa com o TCC, pois afirmam que o TCC foi pensado a partir da ação de extensão ou que fizeram seu TCC em outro tema mas, tem a compreensão que poderia ter feito com o tema do projeto de extensão.

Em relação à pesquisa porque foi também uma das primeiras pesquisas científicas com fundamentação teórica que nós fizemos [...] surgiu a vontade de uma pessoa do nosso grupo em fazer o trabalho de conclusão de curso com esse tema da literatura infantil, [...] acaba é se sentindo estimulado a pesquisar. [...] (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

Com relação à pesquisa, o meu TCC ele foi pensado a partir do meu curso de extensão, a partir da pesquisa do CEMEI foi o que me instigou a fazer o meu TCC. [...] (Acadêmico 3, Projeto Formação)

Não, fiz em outra área a minha pesquisa, foi em outra área meu TCC foi em outra área. (Acadêmico 2, Projeto Jogos)

Sim, nessas questões que eu já relatei [...] Meu TCC é sobre outro assunto. (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

Os acadêmicos percebem a pesquisa como produção científica, apesar que poucos já produziram cientificamente, mas almejam fazer. Os que produziram foi apenas para o CEPE, um evento da Universidade. Interessante ressaltar que todos deveriam apresentar, mas de fato só apresentam os bolsistas, que são obrigados. Contudo, os voluntários podem participar também.

Não era só um projeto de extensão mesmo que eu desenvolvi lá. No caso eu fiz uma viagem para Pirenópolis no CEPE com esse projeto apresentando ele. (Acadêmico 2, Projeto História)

Acho que não. [...] eu não tenho muito conhecimento dessa parte dos projetos[...] a relação com a pesquisa não, eu só tenho o meu projeto do CEPE [...]. (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

Com a pesquisa, eu acredito que seria no sentido da gente levar isso talvez para uma possível publicação, escrever um artigo, sobre o projeto, é possível fazer essa relação. Mas não fizemos. (Acadêmico 2, Projeto Trânsito)

Quanto a vincularem a pesquisa com teoria e prática os acadêmicos apresentam que é preciso aprofundar em livros, estudar a teoria antes de ir para a prática.

Sim, que antes nós tivemos que fazer toda pesquisa da contação de história para que isso possibilitasse a nossa prática, então para ter a prática a gente precisou de pesquisa. (Acadêmico 2, Projeto Literatura)

Com a pesquisa, [...] frisando muita questão da teoria e prática, nem tudo que a gente vê na faculdade na questão da teoria a gente vai ver aqui na prática, então é uma forma de eu tá pesquisando[...]. (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

Eu faço pesquisa, porque pra fazer dar as atividades dentro da sala de aula, a gente tem que pesquisar, correr atrás dos meios de propor as atividades, para que eles se envolvam com as tarefas, e com tudo na sala de aula, porque não pode não pode dar aula sem saber o que tá dando. (Acadêmico 1, Projeto EJA)

A pesquisa assim, você procura as leituras, você procura leitura fácil de entendimento, você vai lhe dando, se vai melhorando, se vai aprofundando[...] (Acadêmico 1, Projeto Reforço)

Poucos acadêmicos assumiram que não sabem do que se trata a temática, porque não conhecem sobre pesquisa. É uma contradição que precisa ser considerada dentro de um espaço universitário, visto que universidade é o *locus* de produção do conhecimento, como apresentado por Fávero (1999) e a pesquisa é o caminho principal para tal, que pode estar vinculada a extensão. Contudo, considerando que os docentes que coordenam os projetos de extensão, dos oito docentes, seis são especialistas, essa contradição precisa ser pensada em sentido macro, visto que o professor especialista pode não ter conhecimento de pesquisa.

Atividades com pesquisa...não entendi direito a pergunta... a relação que eu vejo é assim porque a pesquisa em si é ligada à leitura né, reforçar a leitura, e as atividades é sempre, [...]. (Acadêmico 3, Projeto EJA)

Na questão do projeto... rsrs Depois eu volto nela rsrsrsrs pode ser rsrsrsrs. (Acadêmico 1, Projeto Ciência)

Nossa, eu ainda não tive esse tipo de contato, então eu não posso exatamente dizer ao certo, porque eu não tive esse contato [...]. (Acadêmico 2, Projeto Ciência)

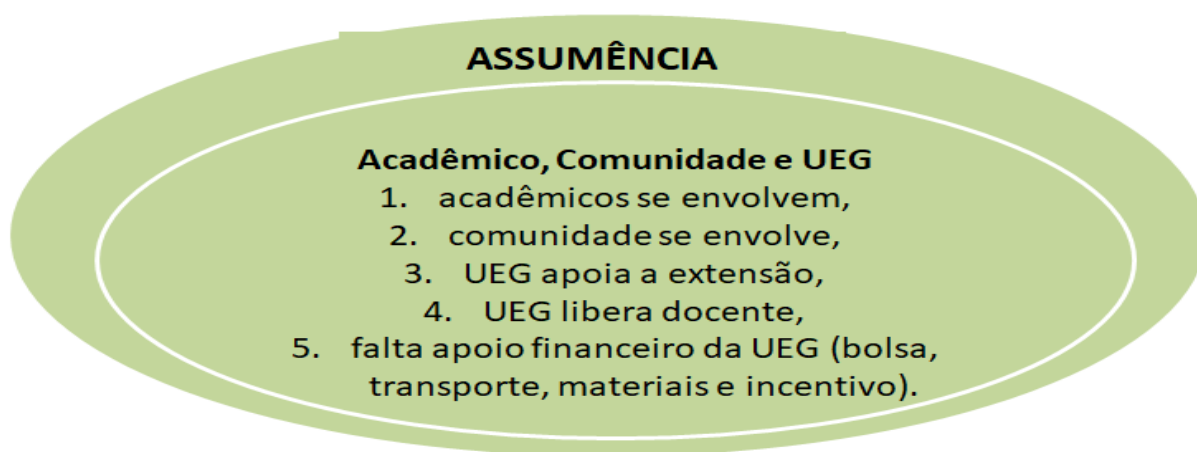
Destarte, as atividades de extensão apresentam uma estreita ligação como ensino, seja pela relação teoria e prática na escola, seja pela vinculação com as disciplinas no curso, bem

como com a pesquisa, interdisciplinaridade e produção acadêmica. Apesar da grande maioria responder a questão fica evidenciado que a concepção que têm de pesquisa não é de iniciação científica, mas de pesquisa de informação para suprir necessidades imediatas. Mesmo que alguns relacionam ao ensino e a produção científica.

* Assumência

A assumência das instâncias envolvidas com as atividades de extensão precisa ser compreendida no movimento dialético e contraditório. As instâncias envolvidas são os acadêmicos, os docentes, a UEG e a comunidade atendida. Os núcleos de significação no tocante ao envolvimento do acadêmico, da comunidade e da UEG com as atividades do projeto de extensão, conforme Apêndice M (Quadros 58, 59 e 60), ficou evidente que os acadêmicos reconhecem seu envolvimento com o projeto, percebem o envolvimento da comunidade, reconhecem o apoio da UEG, compreendem que a UEG libera o docente para coordenar o projeto, percebem a falta de apoio financeiro da UEG com bolsa e transporte, percebem a falta de apoio financeiro da UEG com materiais e percebem a falta de apoio da UEG quanto a incentivo a extensão, como desenhado na Figura n. 15.

Figura n. 15 – Assumência dos acadêmicos



Fonte: As entrevistas (2018)

O envolvimento do acadêmico com o projeto foi positivo, pois foram unânimes as respostas que todos se envolveram muito, com comprometimento, de forma significativa e dentro de suas limitações, principalmente por serem de classe trabalhadora e de baixa renda. A contradição está na questão de que nem todos os acadêmicos fazem extensão e alguns que começam desistem. Mas, os que permanecem, se envolvem com o projeto. Outra contradição

que pode ser levantada é no sentido de que provavelmente nenhum acadêmico iria avaliar seu envolvimento de forma negativa. Contudo, quando apresentam os limites fica explícito o esforço que todos fizeram para se envolver apesar dos limites, comprovando o envolvimento de fato mesmo com os limites.

O meu envolvimento foi acho que total [...] (Acadêmico 3, Projeto Literatura)

[...] O meu envolvimento e 100% de entrega [...] (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

O meu envolvimento foi muito bom, como eu te falei para mim era mais difícil que eu vinha da fazenda, [...] (Acadêmico 2, Projeto Formação)

O meu envolvimento nas atividades creio eu que é bastante significativo [...] (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

[...] a gente tem um envolvimento muito grande, a gente pega amor pela criança [...] (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

Eu mergulhei de cabeça [...] (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

Eu posso me dar uma nota? eu me daria um nove, por quê? eu tenho muita vergonha. (Acadêmico 1, Projeto Formação)

O envolvimento da comunidade com o projeto foi positivo igualmente de forma unânime pela receptividade e auxílio. Esse envolvimento foi percebido também pelos diálogos realizados com representantes da comunidade que afirmam os ganhos que os projetos fomentam para a comunidade e o desejo de continuidade do mesmo por mais anos.

[...] gente contava com a comunidade e a comunidade ajudava (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

[...] o envolvimento também da escola é muito importante [...] os recursos só a escola que disponibiliza [...] (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

[...] a aceitação da comunidade também é muito boa, a aceitação das escolas, os alunos eles são apaixonados [...] (Acadêmico 3, Projeto Trânsito)

A escola é receptiva, a gente sempre faz o projeto no final tem o encerramento e todos eles participam. [...] (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

A escola sempre de portas abertas para nos receber [...] (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

Na compreensão dos acadêmicos a UEG apoia as atividades de extensão, apesar que apenas um pequeno número de acadêmicos afirmaram não terem nenhum empecilho para a realização das atividades, que a UEG colaborou e atendeu as necessidades do projeto. Isso pode ser uma pseudorealidade, pois os acadêmicos podem nem ter percebido que as dificuldades sentidas podem ser de ordem da universidade ou até mesmo a questão da naturalização da precarização do trabalho docente. Dessa forma, a dificuldade seria dos acadêmicos em

perceberem a real dificuldade ou não compreenderem que a dificuldade é uma dificuldade. Ou ainda, que de fato a UEG tem apresentado o apoio necessário para a realização das atividades.

A UEG sempre ajudava em tudo que a gente precisava [...] A questão maior são recursos [...] (Acadêmico 1, Projeto História)

O que a gente reivindicava junto a UEG eu sempre fui atendida [...] (Acadêmico 3, Projeto Formação)

[...] a UEG também foi muito assim, oferecendo todos os subsídios que a gente precisava, em questão do apoio das professoras, [...] (Acadêmico 3, Projeto Trânsito)

Compreendem a importância da UEG liberar o docente para coordenar a ação e que isso seria o bastante para a realização do projeto de extensão ficou evidenciado na grande maioria dos relatos. Essa questão também pode estar associada a naturalização da precarização e intensificação do trabalho docente. A UEG enquanto universidade tem por obrigação que seus docentes realizem projetos de pesquisa e de extensão, além de ministrarem aulas. Portanto, a UEG apoiar um projeto de extensão apenas com a liberação do docente para coordenar, não é um apoio mas sim uma necessidade da instituição. Considerando essa questão, a liberação do docente para coordenar um projeto não poderia ser considerado como elemento de apoio a extensão.

O envolvimento da UEG foi mais por parte da professora, [...] UEG também às vezes não tem essa condição de estar ajudando financeiramente [...] (Acadêmico 3, Projeto Literatura)

A UEG sempre ajudava em tudo que a gente precisava, os professores muito solícitos [...] (Acadêmico 1, Projeto História)

[...] relação a UEG, eu também fui bem assessorada porque a Mara estava todas as vezes que nós fomos à escola. (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

Da UEG, [...] a professora tá sempre ali apoiando a gente [...] (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

Ficou evidenciado na grande maioria das respostas que os acadêmicos percebem a falta de apoio financeiro da UEG com bolsa e transporte ao apresentarem suas dificuldades e desapontamentos com o apoio institucional da UEG no sentido financeiro, em que a pouca oferta de bolsas e a falta de apoio com o traslado para o local de execução do projeto. Contradição que se estabelece se considerarmos a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 que coloca como obrigatoriedade curricular e a Resolução CsA n. 345/2008 que obriga a extensão como atividade complementar. Se a atividade é obrigatória para o processo de curricularização, a instituição precisa fomentar o cumprimento.

A UEG podia dar mais bolsas [...] (Acadêmico 2, Projeto Literatura)

[...] a UEG poderia ajudar muito mais, contribuir muito mais [...] a questão do deslocamento [...] (Acadêmico 1, Projeto Ciência)

[...] a universidade poderia fazer era incentivar, [...] se precisar de transporte vou ajudar no transporte, [...] falta de apoio não só financeiro e sim um apoio moral [...] (Acadêmico 2, Projeto Ciência)

Outra falta de assunção é percebida pelos acadêmicos no tocante a falta de apoio financeiro da UEG com materiais ficou bem evidenciado pela grande maioria dos depoimentos, visto a dificuldade que os acadêmicos têm em comprar os materiais quando a escola não oferece. Mesmo aqueles que têm bolsa não podem dispor dela para compra de materiais. Os materiais precisam ser fornecidos pelas instituições parceiras, seja a UEG ou a instituição que recebe o projeto. Isso se torna falta de assunção das instâncias competentes. O apoio financeiro é um dos elementos a ser avaliado, pois segundo o FORPROEX (2001, p. 50) é preciso analisar “[...] as condições físicas e gerenciais, reais, de realização da extensão e sobre as possibilidades de se consolidarem as metas almejadas [...]”.

Acho que talvez a UEG oferecer mais recursos, em questão dos jogos mesmo, materiais [...] (Acadêmico 2, Projeto Jogos)

[...] a UEG em si, talvez disponibilizar mais material para gente [...] (Acadêmico 1, Projeto Trânsito)

As lembrancinhas, a gente tira do próprio bolso [...]. A UEG poderia ajudar né, pelo menos as atividades ela podia doar né abrir espaço para imprimir [...] (Acadêmico 2, Projeto EJA)

[...] sempre somos nós que compramos, pagamos as atividades [...] (Acadêmico 3, Projeto EJA)

As questões materiais de apoio ou falta são elementos importantes para a efetivação das atividades de extensão, mas os acadêmicos percebem também a falta de apoio da UEG quanto a incentivo a extensão, pois ficou evidente em muitos relatos que sentem a falta de acompanhamento, de maior incentivo e divulgação e reconhecimento dos trabalhos realizados.

[...] eu acho que na UEG não só nesse projeto mas em todos os outros que existem lá, poderia ter um espaço maior para eles serem divulgados [...] (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

[...] a UEG não fica sabendo que eu faço [...] se tivesse uma exposição dos alunos da extensão [...] seria interessante [...] (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

UEG não colabora com a xerox, [...] a universidade em si não posso dizer que a gente conta com ela. [...] falta de apoio não só financeiro e sim um apoio moral [...] (Acadêmico 2, Projeto Ciência)

[...]da UEG a gente não tem outro aparato a não ser ela (professora), [...] A UEG poderia estar mais presente. (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

O que ficou evidenciado no tocante ao envolvimento do acadêmico, da comunidade e da UEG com as atividades de extensão é que tanto acadêmicos quanto comunidade se envolveram unanimemente de forma positiva, enquanto que a UEG precisa assumir suas responsabilidades não apenas com o docente que coordena o projeto, mas principalmente com bolsas, com transporte, com materiais e incentivo moral.

* Curricularização

Pela análise dos documentos nacionais e institucionais ficou explícito que o movimento de curricularização das atividades de extensão universitária no processo formativo precisa ocorrer. Os documentos oficializam a obrigatoriedade da extensão na formação, em um sentido macro mas, o que precisa ser analisado é como esse cumprimento pode vir a ocorrer no sentido micro. Não basta estar vinculado a um projeto de extensão mas, é preciso considerar os elementos formativos de cada projeto para que possa favorecer a aprendizagem e formação do acadêmico. Por esse olhar, primamos em compreender o movimento das atividades de extensão dos projetos em questão com o currículo escolar e da universidade, considerando os núcleos de significação, como apresentado pela Figura n. 16.

Figura n.16 – Curricularização dos acadêmicos



Fonte: As entrevistas (2018)

Os núcleos de significação, conforme Apêndice N (Quadro 61, 62 e 63), no tocante a relação com os conteúdos do currículo da escola com as atividades do projeto de extensão ficou evidente que não consideram o currículo, perguntam o conteúdo ao professor, reconhecem

como transversal e associam a interdisciplinaridade. Contudo, os elementos de mediação não apontam como um dado negativo as respostas de não envolvimento com o currículo da escola.

Os acadêmicos que não consideram o currículo da escola para a realização das atividades de extensão deve-se ao fato da particularidade do projeto e seus objetivos. Isso significa que o projeto não atua em uma escola, por isso não considera o currículo escolar. A formação do pedagogo não é apenas para atuar em escolas e seguir um currículo escolar. O pedagogo pode atuar também em espaços não escolares. Assim, o curso de Pedagogia precisa oferecer atividades de extensão que sejam realizadas em escolas, mas também em outros espaços.

Da escola no caso não sei. Porque lá é casa de passagem [...] (Acadêmico 2, Projeto Literatura)

[...] a gente não estava na escola ainda e a gente não tinha contato com [...] que o currículo tava passando[...] (Acadêmico 3, Projeto Literatura)

Os acadêmicos afirmam considerarem o currículo da escola no planejamento das atividades de extensão, pois perguntam o conteúdo ao professor da escola. Isso ficou evidente na grande maioria dos relatos, denotando a preocupação com a consonância das atividades de extensão e o processo de aprendizagem curricular dos alunos, visto que a maioria dos projetos foram executados em escola. Esse movimento demonstra a preocupação com o processo de aprendizagem tanto dos acadêmicos quanto dos alunos da escola, o que implica na aprendizagem e possível transformação tanto dos acadêmicos quanto da comunidade, como estabelece o FORPROEX (2012), Reis (1996) e outros autores.

[...] perguntamos a professora qual a matéria de matemática que estão aprendendo [...] (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

[...] a gente pergunta o professor o que que ele tá passando dentro de sala de aula, quais são os conteúdos [...] (Acadêmico 2, Projeto EJA)

[...] antes de entrar em sala de aula a gente conversa com todos os professores, e pede para eles não plano, mas o eixo temático [...] (Acadêmico 1, Projeto Ciência)

[...] pergunta o professor o tipo de matéria que ele está estudando, qual o conteúdo que ele está trabalhando com os alunos, [...] (Acadêmico 2, Projeto Ciência)

Os acadêmicos reconhecem que as atividades do projeto de extensão vão além de um conteúdo do currículo enquanto tema transversal ficou evidente no relato de alguns acadêmicos. A transversalidade também é defendida pelo FORPROEX (2012) e a nosso ver é uma possibilidade de romper com o conceito tradicional de sala de aula e aula, como defende

Reis (1996) bem como fomentar a aprendizagem para além dos conteúdos curriculares tradicionais, chegando a um movimento para a emancipação, conforme Curado Silva (2015).

[...] essa questão da contação de histórias é transversal [...] (Acadêmico 3, Projeto História)

[...] eu acho que entra também na questão de boas maneiras [...] (Acadêmico 1, Projeto Trânsito)

[...] trabalhar valores de ética, valores respeito mesmo [...] (Acadêmico 2, Projeto Trânsito)

Muitos acadêmicos relataram a possibilidade da interdisciplinaridade e não somente a relação dos conteúdos com uma disciplina, mas de várias, que para Reis (1996, p. 44) é “[...] entendida como interrelação de competência e complementaridade entre as áreas do conhecimento [...]”.

Dava pra trabalhar outros conteúdos [...] (Acadêmico 2, Projeto História)

[...] tentava ser interdisciplinar, ter uma relação puxar outros conteúdos para dentro do projeto. (Acadêmico 2, Projeto Jogos)

[...] tem como trabalhar matemática por exemplo, tem como trabalhar o português [...] tem como trazer a questão da interdisciplinaridade. (Acadêmico 2, Projeto Trânsito)

Os núcleos de significação, como apresentado no Apêndice O (Quadro 64, 65 e 66), no tocante a relação com os conteúdos do currículo do curso de Pedagogia da UEG com as atividades do projeto de extensão ficou evidente que os acadêmicos percebem pouca relação, percebem a relação teoria e prática, reconhecem a relação com a prática pedagógica e compreendem a relação com conteúdos das disciplinas.

Os acadêmicos percebem a baixa relação das atividades do projeto com os conteúdos do currículo do curso de Pedagogia, apesar que foi evidenciado em poucos relatos, mas é algo para ser considerado, pois a temática é importante e talvez seja preciso um repensar da abordagem dessa temática, deixando claro para o acadêmico em que momento ocorre a aproximação das atividades de extensão com os conteúdos do currículo e com o movimento da interdisciplinaridade. Esse movimento precisa ser considerado na elaboração do projeto de extensão, colocando a aprendizagem do acadêmico como finalidade das ações, bem como a transformação da comunidade atendida, conforme FORPROEX (2012) e Reis (1996). Ainda Reis (1995) discute a importância de se repensar o currículo e o modelo de aula e sala de aula, visto que as atividades de extensão são acadêmicas, formativas, independente do espaço, tempo e metodologia.

[...] não de todas as disciplinas, mas de algumas existia uma relação. (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

[...] nos conteúdos muito pouco aproveitamento do currículo em si [...] (Acadêmico 1, Projeto Trânsito)

No meu entendimento tem, mas parece que é mais vago, não sei, não sinto assim tanta ligação não. (Acadêmico 1, Projeto Reforço)

Alguns relatos apontam uma dissociação ou sutil relação entre a teoria e a prática, por associarem que a teoria está na sala da universidade e a prática no projeto de extensão. Essa compreensão denota um certo teorismo e praticismo, conforme Sanches Vasquez (2011).

[...] criança que tem algum déficit, lá a gente tem a matéria de inclusão, é estudado [...] (Acadêmico 2, Projeto Reforço)

[...] como se fosse a prática. Eu tô levando o que eu estudo [...] (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

[...] pela relação do ensino, do que a gente vê na sala de aula [...] (Acadêmico 1, Projeto EJA)

[...] tudo que a gente coloca em prática aqui, o que a professora ensina [...] (Acadêmico 2, Projeto EJA)

Em muitos relatos foi evidenciado que os acadêmicos reconhecem a relação com a prática pedagógica vinculados a metodologias, vivências, busca de conhecimentos, entre outros.

[...] não estava fazendo uma matéria da universidade, pra mim eu estava vivendo, era muito bom. (Acadêmico 1, Projeto História)

[...] com a questão de métodos, só, que poderia ser um método utilizado. (Acadêmico 2, Projeto Jogos)

[...] formação integral do indivíduo, não somente formar na questão de embasamento teórico, mas formar na questão da ética [...] (Acadêmico 2, Projeto Trânsito)

[...] na nossa busca de conhecimento, na nossa busca de construção como ser humano [...] (Acadêmico 3, Projeto Trânsito)

A relação com conteúdos das disciplinas foi evidenciado pela grande maioria dos relatos que apontam para a existência dessa relação visto que o projeto surgiu de uma disciplina ou vincula a uma disciplina ou ainda que está ligada a várias matérias.

[...] o projeto surgiu de uma disciplina que a Margarete ministrava pra gente [...] (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

[...] está totalmente ligado com que a gente vê durante as matérias que são ministradas. (Acadêmico 3, Projeto Literatura)

[...] casou com a matéria que o professor estava ministrando para gente [...] (Acadêmico 2, Projeto Formação)

[...] nós tínhamos uma disciplina que era, que dava certo com esse projeto [...] (Acadêmico 2, Projeto História)

[...] nós tivemos uma disciplina de literatura [...] sempre discutindo essas questões [...] (Acadêmico 3, Projeto História)

Nas disciplinas tem total relação [...] (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

O que os acadêmicos fazem das atividades do projeto de extensão com os conteúdos do currículo da escola, vão para além de um conteúdo apenas, passando pela interdisciplinaridade e transversalidade, denotando assim uma estreita relação e valorização para a comunidade. O que fica evidenciado quanto a relação das atividades do projeto de extensão com os conteúdos do currículo do curso da UEG é que de fato há uma estreita relação, seja vinculado diretamente a uma disciplina, seja pelos temas que são transversais e interdisciplinares perpassando por vários momentos de discussão.

* **Produção Acadêmica e Científica**

Para discutir sobre as atividades de extensão no processo formativo de uma Universidade é importante considerar as produções acadêmico-científicas advindas das experiências extensionistas. Os núcleos de significação, segundo o Apêndice P (Quadros 67, 68 e 69), no tocante a relação produção acadêmica e científica do projeto de extensão ficou evidente que vinculam apenas ao TC, estágio e relatórios, vivenciaram a produção apenas para o CEPE e afirmam não produzirem cientificamente, como demonstra a Figura n. 17.

Figura n. 17 – Produção dos acadêmicos



Os acadêmicos afirmam que em relação a produção acadêmica e científico do projeto de extensão ocorre apenas vinculada ao TC, estágio e relatórios de extensão, o que não deixa de ser uma produção acadêmica, mas para fins de notas em disciplinas ou certificação de extensão. Os acadêmicos não aproveitam essa escrita transformando em artigos para apresentação em eventos, publicação em anais, revistas e capítulos de livros.

[...] Vou fazer o TCC sobre essa contação de história [...] Ainda não escrevi nenhum artigo. (Acadêmico 2, Projeto Literatura)

[...] isso tem contribuído até mesmo no meu TC [...]. Não escrevi artigo sobre isso. Nem publiquei. (Acadêmico 3, Projeto Literatura)

A gente tá fazendo o TCC agora. Até mesmo o estágio, o relatório também usei, porque entra na conversa e sobre discutir a apostila a gente usa pra escrever o relatório no dia a dia. Artigo não. (Acadêmico 1, Projeto Formação)

[...] produzimos relatórios para poder informar o que tem sido desenvolvido [...] (Acadêmico 3, Projeto História)

[...] foi desse projeto que surgiu o tema para o meu pré-projeto [...] (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

A vivência com a produção científica os dados mostram que um número pequeno realiza essa demanda apenas para o CEPE, por serem obrigados devido à bolsa que recebem. Isso significa que elaboram apenas um trabalho anual e de forma obrigatória, sem necessariamente aliarem a construção do conhecimento e sua formação acadêmica.

[...] No CEPE a gente tinha que fazer um banner [...] Só escrevi essa vez. (Acadêmico 2, Projeto História)

[...] Não publiquei nada do desse projeto. Participei do CEPE [...] (Acadêmico 2, Projeto Jogos)

[...] Eu participei do CEPE, mas apresentei trabalho do outro projeto que eu era bolsista [...] (Acadêmico 3, Projeto Jogos)

[...] Artigo do projeto não [...] vou para o CEPE [...] sim eu vou né por causa da bolsa. (Acadêmico 2, Projeto EJA)

É quase unânime entre os acadêmicos a afirmação de não produzirem cientificamente e esse dado é algo que precisa ser repensado considerando o processo formativo do acadêmico. Esse fato pode ser aliado à formação dos coordenadores dos projetos, que são em sua maioria especialistas e que podem ter o hábito da pesquisa, da produção científica e da publicação de modo em geral. Contudo, é preciso compreender que as atividades de extensão possibilita uma série de elementos que podem vir a ser artigos científicos para apresentação em eventos nacionais e internacionais, publicação em revistas Qualis e capítulos de livros. Além de que a

produção acadêmica e científica é prevista nos documentos legais, tanto da instituição quanto nacionais e que segundo o FORPROEX (2001) um dos critérios de avaliação da instituição é no tocante ao quantitativo da produção intelectual da extensão como artigos, livros, comunicações em eventos, produção de vídeos, dentre outros.

[...] Não escrevi artigo sobre isso. Nem publiquei. (Acadêmico 3, Projeto Literatura)

[...] Eu nunca participei de um evento falando sobre o projeto [...] Não fiz artigo. (Acadêmico 1, Projeto História)

[...] em relação a extensão não, não produzimos [...] (Acadêmico 1, Projeto Trânsito)

[...] ainda não publiquei não, não publicamos nada, [...]a gente não fez nenhuma produção [...] (Acadêmico 3, Projeto Trânsito)

[...] não eu nunca escrevi, apresentei nada. (Acadêmico 1, Projeto Reforço)

[...] artigo eu ainda não escrevi [...] (Acadêmico 2, Projeto EJA)

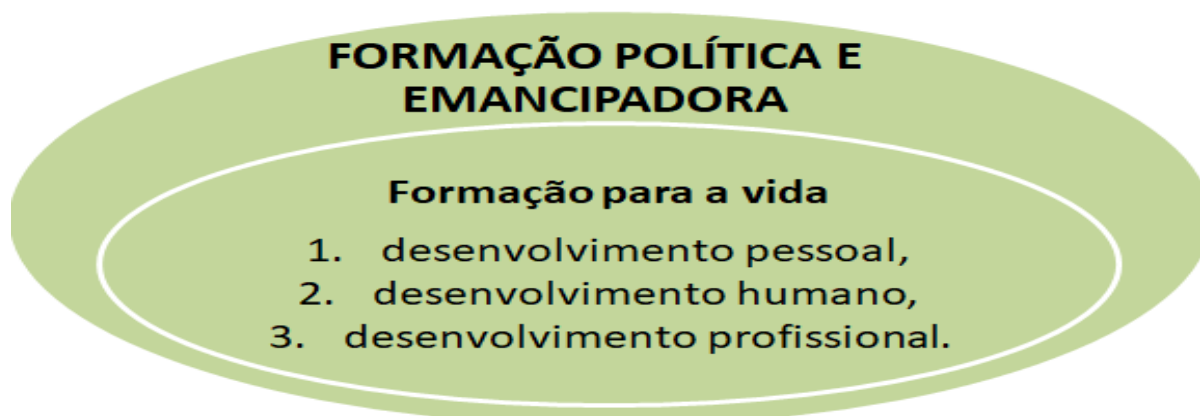
[...] Não escrevi nenhum artigo científico, na verdade nem passou pela minha cabeça isso. (Acadêmico 3, Projeto Ciência)

Quanto a relação das atividades de extensão com a produção acadêmica e científica fica constatado que a produção é incipiente e vinculada ao ensino. Não há produção científica. Essa é uma contradição que precisa ser considerada no movimento do real materializado.

*** Formação Política e Emancipadora**

Considerando as questões anteriores apresentadas com suas contradições inerentes das questões materiais instituídas é importante sintetizar a importância das atividades de extensão que os acadêmicos participaram durante um ano ou mais para a sua vida. Esse dado julgamos importante para a constatação de que a extensão não é meramente um atributo ou obrigação curricular, mas que de fato pode vir a ser um processo formativo do profissional e da pessoa humana que a realiza. Com esse pano de fundo, os núcleos de significação, apresentados no Apêndice Q (Quadros 70, 71 e 72), no tocante a como as atividades do projeto favorece para a vida evidenciou que favorece o desenvolvimento pessoal e humano, bem como o desenvolvimento profissional, conforme a Figura n. 18.

Figura n. 18 – Formação política e emancipadora dos acadêmicos



Fonte: As entrevistas (2018)

No tocante ao desenvolvimento pessoal e humano demonstram os relatos que são projetos que fazem crescer emocionalmente, pois possibilita a mudança de perspectiva pelas experiências que são gratificantes e prazerosas, fortalecendo o conhecimento e a compreensão e principalmente, fomentado um tornar-se mais humano.

[...] foi um projeto que me fez crescer emocionalmente [...] vou levar para os meus alunos, para meus filhos [...] (Acadêmico 1, Projeto Literatura)

[...] uma experiência diferente [...] Então para mim é muito gratificante [...] (Acadêmico 2, Projeto História)

[...] eu acho muito muito significativo na minha vida [...] (Acadêmico 1, Projeto Jogos)

[...] que a gente tem que dar a maior importância nas coisas pequenas da vida [...] (Acadêmico 3, Projeto EJA)

[...] eu tenho me tornado mais humana, [...] (Acadêmico 1, Projeto Ciência)

Em se tratando de desenvolvimento profissional as falas dos extensionistas mostram que ocorre uma melhor qualificação profissional que influenciará na futura atuação docente.

[...] é na minha formação, que vem somando bastante [...] (Acadêmico 2, Projeto Formação)

[...] Questão de relacionamento, conhecimento, e de melhoramento profissional mesmo. (Acadêmico 2, Projeto Jogos)

[...] para melhorar minha atuação lá na frente a futura atuação docente [...] (Acadêmico 2, Projeto Trânsito)

Na convivência com crianças, na paciência de ensinar as crianças, na compreensão [...] (Acadêmico 3, Projeto Reforço)

[...] eu tenho uma visão diferente quanto a Educação Infantil, eu penso bastante diferente, [...] (Acadêmico 2, Projeto Ciências)

As atividades dos projetos de extensão favorecem a vida do acadêmico não somente na formação para uma atuação docente mas para o fortalecimento do humano e das relações sociais que estabelece, o que pode fomentar o processo de emancipação humana e transformação social. Para muito além do conhecimento prático que a extensão pode fomentar, pode ainda ocorrer a formação do humano emancipado.

5.4 A COMPREENSÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções, sentidos e construções pela análise dos docentes

As entrevistas realizadas com os coordenadores de cada projeto de extensão investigado neste trabalho, conforme Apêndice A, tiveram como base analítica os Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013) que considera o processo histórico, a totalidade, a contradição e a dialética expressas na linguagem do sujeito, que é carregada de sentidos e significados. Foram entrevistas nove coordenadores dos oito projetos em questão, pois um dos projetos tinha dois coordenadores, conforme Quadro n. 73.

Quadro n. 73 – Coordenadores dos projetos

PROJETOS	Coordenadores	Formação	Vínculo
Literatura	Margareth	Especialista	Temporária
Formação	Arcângelo	Doutor	Efetivo
Histórias	Vera	Especialista	Temporária
Jogos	Mara	Especialista	Efetiva
Trânsito	Selma e Marisleila	Especialistas	Temporárias
Reforço	Danúsia	Especialista	Temporário
EJA	Ana Lúcia	Especialista	Temporário
Ciências	Gizelda	Especialista	Temporário

Fonte: As entrevistas (2018)

A análise em relação ao grupo de coordenadores dos projetos de extensão nos permite dizer que até o dia das entrevistas dos nove professores, oito eram especialistas e um doutor, destes sete temporários e dois efetivos. Esses dados são de extrema importância para compreendermos o movimento dialético e contraditório da realização das atividades de cada projeto de extensão, mediante suas possibilidades e limites, para alcançarmos a concepção, o sentido e a construção da extensão universitária no processo formativo.

O alto número de professores especialistas realizando atividades de extensão pode justificar o baixo envolvimento com a pesquisa pois, a instituição permite pagamento de carga horária para realização de pesquisa apenas para mestres e doutores, apesar que a instituição não proíbe que especialistas realizem pesquisas. Contudo, esse dado é pouco divulgado, visto que os entrevistados não sabiam dessa informação. Pode representar uma concepção equivocada de que mestre e doutor é professor pesquisador e especialista é professor extensionista, pois todos são professores universitário e como tal, devem realizar para além do tripé universitário – pesquisa, ensino, extensão e gestão, todos com produção acadêmico e científico. Pode representar também a baixa produção acadêmico e científica, pois geralmente mestres e doutores fomentam a produção e publicação, apesar que especialista também pode e deve produzir. Os relatos denotam que não é prática dos professores especialistas escreverem artigos e textos científicos, talvez por falta de informação ou formação.

O alto número de professores temporários também representa um dado importante e que deve ser considerado para a compreensão das respostas, visto que as disciplinas são distribuídas entre os efetivos e as que sobram são distribuídas entre os especialistas, significando que se não completarem carga horária com disciplinas devem fazer um projeto e se não se recebem pelo projeto de pesquisa, acabam fazendo projeto de extensão. Isso denota que tem professores que realizam extensão para completar carga horária. A grande maioria dos professores entrevistados afirmaram que não recebem pelo projeto de extensão porque tem carga horária máxima, mas mesmo assim realizam as atividades, devido seu comprometimento com a questão. Esse dado nos remete a discussão da intensificação e precarização do trabalho docente e de forma naturalizada. O professor temporário recebe um valor de hora aula bem inferior em relação a professor efetivo, inclusive realizando o mesmo trabalho, reforçando a questão da precarização do trabalho docente e quiçá desvalorização do mesmo. Até porque não ocorre concurso público na UEG desde 2014 e o número de vagas ofertadas não supre o número de professores temporários. O professor temporário recebe apenas 4 horas-aula por projeto de extensão, enquanto um efetivo recebe 8 horas-aula para realizar o mesmo trabalho. Novamente uma questão de intensificação, precarização e desvalorização do trabalho docente. Questões que precisam ser repensadas, visto que o trabalho docente é o mesmo, o que muda são as condições contratuais e segurança de permanência. Questões de ordem e assunção institucional que esbarra em questões financeiras.

Destacamos nas entrevistas que todos os professores têm um envolvimento direto com a temática e/ou o *locus* de realização das atividades do projeto de extensão. Isso justifica, na concepção deles, a realização das atividades sem mesmo receber pelo projeto ou recebendo

apenas 4 horas e dedicando mais de 10 horas por semana. Contudo, não percebem que isso se chama intensificação, precarização e desvalorização do trabalho docente, o qual têm crescido muito nos últimos anos, conforme Apple (1995, p. 39) “Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.”.

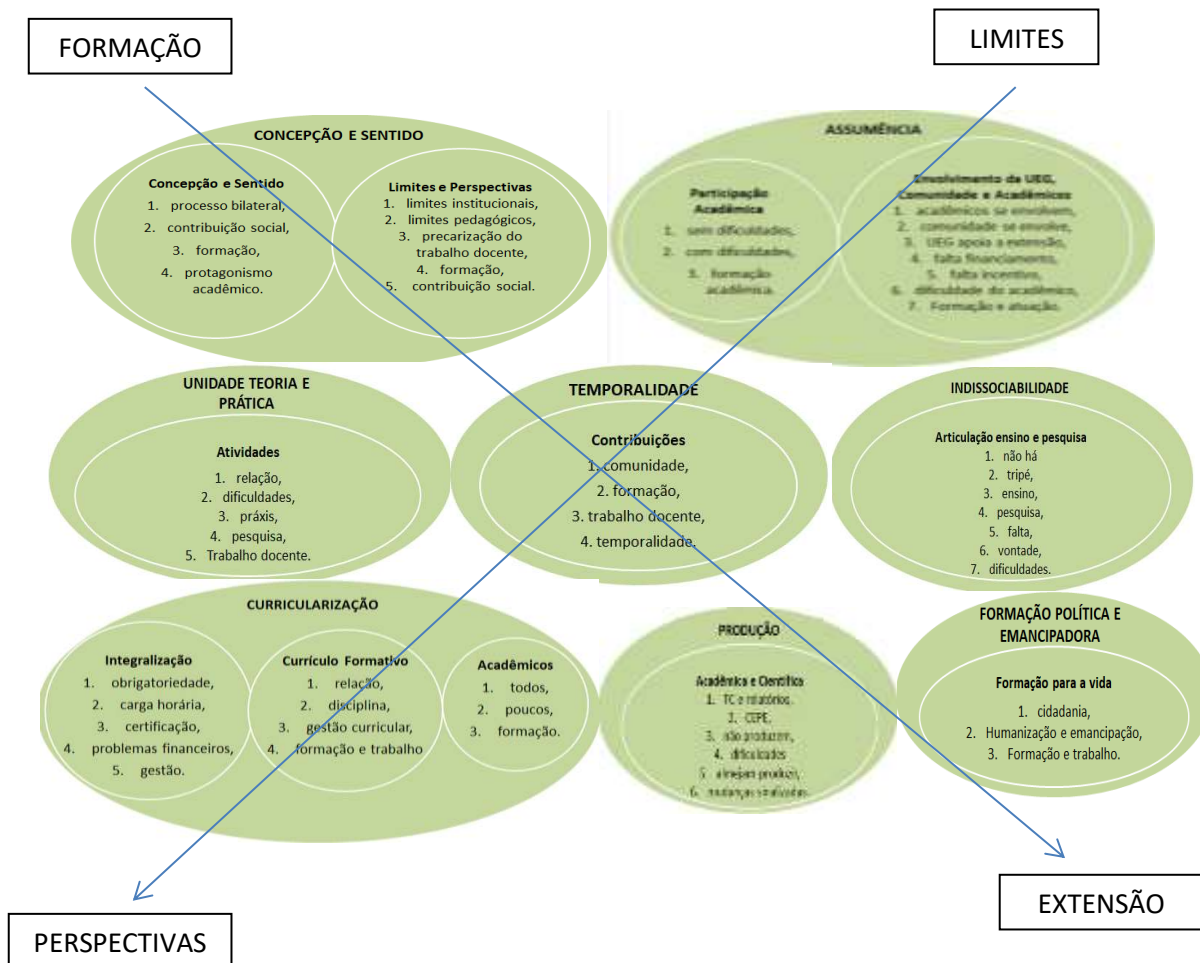
A entrevista semiestruturada com os coordenadores foi elaborada contendo doze perguntas que fomentam a análise mediante as categorias elegidas para este trabalho. Para a análise das respostas, organizamos por questão. Assim, apresentaremos a síntese das respostas dos nove coordenadores de cada questão. As respostas em sua totalidade estão no Anexo D. Os nove coordenadores se mostraram muito solícitos e tranquilos quanto a falarem sobre o seus projetos. Com exceção de uma que ficou preocupada com a divulgação de imagens do público-alvo, visto se tratar de um projeto que envolve criança sob guarda judicial e em sigilo. Mas, após esclarecido os procedimentos da entrevista e divulgação dos dados, correu dentro da normalidade.

Para manter a coerência metodológica na pesquisa, a metodologia de análise dos núcleos de significação foi aplicada tanto com os acadêmicos, quanto com os docentes que coordenaram as atividades de extensão dos projetos foco da nossa investigação. Mantivemos as mesmas categorias de análise para acadêmicos e docentes, que no movimento dialético e contraditório se apresentam: assumência, curricularização, tripé universitário, temporalidade, produção do conhecimento, unidade teoria e prática e formação política e emancipadora.

Para a configuração dessas categorias apresentamos os núcleos de significação que no movimento dialético abordam as perspectivas e os limites da extensão universitária no processo formativo, apresentando as concepções e os sentidos, fomentando a construção das atividades extensionistas, de forma que uma categoria e seus núcleos de significação se aproximam ou se afastem com intensidades variadas de outra categoria e seus núcleos de significação.

No movimento dialético e contraditório, a análise das entrevistas pela metodologia dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013), permitiu a elaboração de uma síntese representada pela Figura n. 19 que possibilita a compreensão das concepções, sentidos e construções da formação docente pela extensão universitária, considerando os limites e as perspectivas presentes nas atividades dos projetos em questão.

Figura n. 19 – Categorias e Núcleos de Significação dos docentes



Fonte: As entrevistas (2018)

* Conceção e Sentido

A compreensão da concepção e sentido da extensão universitária no processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEG é algo tenso, intenso e denso que necessita ser analisado, não somente por ser regulamentado mas por ser um movimento dialético de formação. Para essa compreensão consideramos importante questionar sobre as concepções e os sentidos que os professores têm em relação as atividades de extensão universitária, conforme expresso no Apêndice R (Quadros 74, 75 e 76) , bem como sobre os limites e as perspectivas que os mesmos percebem, como pode ser visto no Apêndice S (Quadros 77, 78 e 79) , sendo que os núcleos de significação de seus posicionamentos estão representados na Figura n. 20.

Figura n. 20 - Concepção e Sentido dos docentes



Fonte: As entrevistas (2018)

Os núcleos de significação no tocante a concepção e sentido de extensão universitária que os coordenadores dos projetos têm apresentam que compreendem ser um processo bilateral bem como compreendem que o sentido da extensão é a formação acadêmica em que o este é o protagonista com aprendizagem para a vida e reconhecem a contribuição social.

A compreensão da extensão universitária como um processo bilateral ficou evidenciado pelos relatos de que é preciso envolver os acadêmicos e também a comunidade, por meio de um intercâmbio entre a universidade e a comunidade como um processo de mão dupla, de levar e buscar conhecimentos, de aprendizagem recíproca, pela troca de saberes, como proposto pelo FORPROEX (2012).

[...]a grande contribuição que a universidade tem que dar a comunidade. A presença não pode ser apenas um relação aos acadêmicos, que tem oportunidade de conhecimentos mas é um conhecimento que é levado à comunidade [...] e da comunidade aos acadêmicos que levam para dentro da academia também os conhecimentos da comunidade. Então, é um intercâmbio entre a universidade e a comunidade [...] (Coordenador, Projeto Formação)

Extensão Universitária é uma oportunidade que se oferece aos acadêmicos[...] promove mais conhecimento, e acho que isso é de mão dupla não é só a universidade levar algo que é produzido para a comunidade, mas também se extrai da comunidade muitas coisas interessantes que podem vir para Universidade, então serve de laboratório. É um veículo de informações principalmente no campo da pedagogia a extensão favorece o trabalho do professor com perspectivas da extensão na formação. (Coordenador, Projeto Jogos)

Quando eu penso em realizar um projeto de extensão eu imagino envolver as acadêmicas para ajudar no trabalho e também a comunidade. O intuito é levar a universidade até a comunidade. (Coordenador, Projeto Literatura)

Enquanto que o sentido da extensão universitária perpassa pela contribuição social que as atividades extensionistas promovem, sendo que foi constatado pelos relatos de que existe a obrigação de devolver a comunidade toda expectativa que eles depositam na universidade e dessa forma contribuir com a mesma, levando os conhecimentos produzidos na universidade para a comunidade, o que pode favorecer a transformação social.

Quando eu penso em realizar um projeto de extensão eu imagino envolver as acadêmicas para ajudar no trabalho e também a comunidade. O intuito é levar a universidade até a comunidade. (Coordenador, Projeto Literatura)

[...]a grande contribuição que a universidade tem que dar a comunidade. A presença não pode ser apenas um relação aos acadêmicos, que tem oportunidade de conhecimentos mas é um conhecimento que é levado à comunidade [...]. (Coordenador, Projeto Formação)

[...]o que o aluno aprende aqui ele tem que ir além dos muros da Universidade, ele tem que contribuir com a comunidade e aprender coisas que sirva para a vida dele. Não só a parte da teoria e fica por isso mesmo, ele tem que mostrar que aprendeu para vida. (Coordenador, Projeto Ciência)

[...] O sentido da extensão Universitária é esse envolvimento realmente com a comunidade levando um pouco do que se produz aqui [...]. Então, a extensão Universitária que é hoje um dos grandes desafios, especialmente falando da UEG [...] nós temos a obrigação de devolver a comunidade toda expectativa que eles depositam em nós. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Entretanto o sentido da extensão universitária também ficou evidente que os docentes compreendem que se estabelece pela formação acadêmica, em que as atividades extensionistas preparam os acadêmicos na prática pois vai além dos muros da universidade, promovendo mais conhecimentos e aprendizagens por um processo de laboratório, cujo defende Gurgel (1986), corroborando com Reis (1996, p. 44) ao afirmar sobre a importância de um “mergulhar no real concreto com suas contradições.” Em alguns momentos podemos dizer que a palavra prática pode ser compreendida como práxis.

A extensão universitária ela contribui com os alunos nessa formação, ela vai tá preparando os alunos aqui na prática, onde os alunos [...] vão ver a teoria lá dentro da universidade e aqui na escola vão estar mostrando essa prática e trabalhando com essa prática. (Coordenador, Projeto de História)

Eu vejo assim uma visão muito além das paredes da sala de aula, do muro da escola. [...] é uma realidade que a gente tem que vivenciar para poder entender. (Coordenador, Projeto Reforço)

Concepção de extensão Universitária é ímpar na UEG, é um forte na UEG e o sentido eu acho que é proporcionar conhecimento e aprendizagem para os alunos, para os professores, para escola Campo que nós trabalhamos, para comunidade. (Coordenador, Projeto EJA)

Já quanto ao acadêmico ser protagonista e com aprendizagem para a vida enquanto sentido da extensão universitária foi possível concluir porque os docentes tem clareza que a participação do acadêmicos deve ser efetiva e não somente de observação, o que pode favorecer aprendizagens para a vida e não somente de um conteúdo ou tema específico do projeto, pois para Síveres (2013) o acadêmico precisa ser sujeito e não mero expectador. Dessa forma, as atividades de extensão pode favorecer a transformação do acadêmico.

[...]o que o aluno aprende aqui ele tem que ir além dos muros da Universidade, ele tem que contribuir com a comunidade e aprender coisas que sirva para a vida dele. Não só a parte da teoria e fica por isso mesmo, ele tem que mostrar que aprendeu para vida. (Coordenador, Projeto Ciência)

[...]perpassa pela interação entre a universidade - o currículo Universitário e a comunidade [...] por meio da participação efetiva dos nossos acadêmicos. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Para compreender as concepções, os sentidos e principalmente, as construções da extensão universitária no processo formativos dos acadêmicos, é importante considerar nas análises os limites e as perspectivas. Nesse interim os núcleos de significação no tocante aos limites e perspectivas da extensão universitária na formação docente se estruturam por reconhecem os limites institucionais de ordem financeiros e pedagógico, percebem os limites pedagógicos, de tempo e conhecimento, naturalizam a precarização do trabalho docente, porém como perspectivas compreendem a contribuição na formação e percebem a contribuição social.

Quanto aos limites institucionais ficou evidente pelos relatos que estes são de ordem financeiros e pedagógico, no tocante a baixa carga horária destinada aos coordenadores, a falta de recursos financeiros para compra de materiais, a pouca oferta de bolsas, bem como a falta de incentivo até mesmo quanto a divulgação dos projetos e oferta de variados projetos. Em relação ao financiamento das ações e a alocação da carga horária, Reis (1996, p. 46) defende que é preciso uma decisão político-orçamentária e que a “[...] carga horária contemple sem ua concepção acadêmica-administrativa a articulação ensino, pesquisa, extensão e administração [...]”. Sobre essa questão Sousa (2000, p. 101) argumenta que concepção, institucionalização e financiamento “são questões fundamentais sobre as atividades extensionistas.” e que precisam ser discutidas e sanadas. Limites que podem dificultar a construção de projetos de extensão que promovam uma formação acadêmica consistente, mesmo que os docentes tenham a concepção acadêmica processual, orgânica e de aprendizagem e o sentido de formação e transformação social.

Como limites o pouco incentivo da extensão nos cursos[...] os alunos não ficam sabendo dos projetos de extensão, são poucas as oportunidades, poucos professores

são extensionistas. [...] as poucas oportunidades de bolsa também e os alunos nem sempre vislumbram participar da extensão Universitária porque... acaba que eles não veem muito significado, [...] o nosso curso precisa de mostrar mais esses projetos que são desenvolvidos talvez porque na medida que visualiza, valoriza. Sobre as possibilidades da extensão seria promover um intercâmbio maior e permitir que a formação docente seja mais enriquecida, [...] e que se consolida esse discurso de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, fala-se muito nisso mas nem sempre a gente vê que se efetiva na prática. [...] Trazer a extensão para colaborar mais com o ensino e vice-versa. (Coordenador, Projeto Jogos)

[...] é de grande valia porque eu preciso me formar para depois eu fazer essa formação com os acadêmicos participantes do projeto e conseqüentemente isso gera um aprendizado muito grande. [...] existem limites para a execução do projeto de extensão, hoje a questão da carga horária porque quando a gente tem a possibilidade de ter outro colega nos ajudando na coordenação a gente acaba que divide a carga horária do projeto. A questão também de recursos financeiros [...] acaba que fica um pouco dispendioso mas nem por isso a gente deixa de desenvolver o projeto. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Além dos limites institucionais, percebem os limites pedagógicos, visto que ficou explícito pelos relatos que se refere a docente, mas principalmente, aos acadêmicos no tocante a falta de tempo e de conhecimentos. Quanto ao docente um limite apresentado foi sobre sua falta de formação com a temática do projeto que havia assumido. Quanto aos acadêmicos a questão do tempo por serem trabalhadores, por não terem a concepção e o sentido de extensão universitária esclarecidos no seu processo formativo, fazendo-a por obrigação e também por apresentarem fragilidades de conteúdos que deveriam ter apreendidos no Ensino Fundamental e Médio. Saviani (2009a) discute que a formação de professores no Brasil apresenta uma certa dicotomia entre forma e conteúdo e que muitas vezes “[...] a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se [...] de embasamento científico.”. Em relação ao público da UEG ser de trabalhadores corrobora com o sentido de sua criação, pois supostamente primou por atender também a massa trabalhadora do interior do Estado de Goiás, já que segundo o PDI (2010, p. 19) foi criada “[...] visando atender as demandas da sociedade goiana [...]”. Contudo, precisa criar as condições para que o acadêmico possa permanecer na instituição e ter viabilidade de desenvolver suas atividades ao longo do processo formativo, tanto do ensino quanto da pesquisa e extensão.

[...] O grande limite pra gente [...] são acadêmicas que são trabalhadoras [...] o tempo para extensão fica muito restrito [...] acho que é o grande limite da extensão. Existe possibilidade, tanto que a gente faz dentro desses limites. É possível fazer com boa vontade a gente consegue fazer. (Coordenador, Projeto Formação)

Olha os limites em termos de conhecimento.[...] Porque você tem que preparar o aluno da UEG para mandar para as escolas [...] Mesmo o acadêmico tendo cursado as disciplinas, a gente pressupõe que o aluno quando vem para Universidade [...] ele tenha domínio desse conteúdo, mas não, você tem que ensinar tudo de novo e não é só relembrar você tem que ensinar porque não aprenderam nas escolas e ainda ensinar a metodologia. [...]. (Coordenador, Projeto Ciência)

[...] eu já tive um projeto que não era da minha formação então encontrei muitas dificuldades e limites, mas nesse projeto eu não encontro assim muitos limites porque é uma área que eu estudei bastante, as alunas envolveram bastante [...] (Coordenador, Projeto Literatura)

Outra constatação foi em relação a naturalizarem a precarização do trabalho docente, evidenciado pelos relatos de que extensão se faz pela boa vontade, que mesmo tendo as dificuldades conseguem realizar e inclusive extrapolar esses limites, que mesmo sendo dispendioso financeiramente, desenvolvem o projeto com os próprios recursos, assumindo a responsabilidade que é institucional, no caso da UEG.

Acho que os limites não tem, eles vão extrapolar todos os limites que eles conseguirem e essas perspectivas é que realmente esse trabalho com extensão vai contribuir para formação acadêmica e para vida do aluno. (Coordenador, Projeto História)

[...] O grande limite pra gente [...] são acadêmicas que são trabalhadoras [...] o tempo para extensão fica muito restrito [...] acho que é o grande limite da extensão. Existe possibilidade, tanto que a gente faz dentro desses limites. É possível fazer, com boa vontade a gente consegue fazer. (Coordenador, Projeto Formação)

[...] existem limites para a execução do projeto de extensão, hoje a questão da carga horária porque quando a gente tem a possibilidade de ter outro colega nos ajudando na coordenação a gente acaba que divide a carga horária do projeto. A questão também de recursos financeiros [...] acaba que fica um pouco dispendioso mas nem por isso a gente deixa de desenvolver o projeto. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Entre os limites eu percebo a falta de incentivo [...] fica muito a desejar. É falta de recursos financeiros que a gente percebe isso também, mas isso aí não impede da gente fazer o nosso trabalho, a gente faz o trabalho da maneira que pode, e que dá certo e muitas vezes com os nossos próprios recursos. (Coordenador, Projeto Reforço)

Uma questão que no movimento dialético dos limites e perspectivas precisa ser considerado é que os docentes compreendem a contribuição das atividades de extensão na formação docente. Essa questão ficou evidente nos relatos ao afirmarem que vai além de uma formação acadêmica, pois favorece a vida do aluno como um todo, não somente o profissional mas o humano. Isso ocorre quando há o envolvimento de fato do acadêmico e um processo de indissociabilidade que não fique apenas no campo da imaginação. A extensão precisa ser reconhecida como um estágio ou uma formação em serviço, que promove a formação tanto do professor universitário quanto do acadêmico, seja em termos de conteúdos ou de metodologias. O protagonismo acadêmico é um dos elementos que o FORPROEX (2012) defende e que para Gurgel (1996) isso é possível quando o acadêmico realiza as atividades de extensão como um laboratório vivo, em que está vivendo sua profissão ainda em formação.

Acho que os limites não tem, eles vão extrapolar todos os limites que eles conseguirem e essas perspectivas é que realmente esse trabalho com extensão vai contribuir para formação acadêmica e para vida do aluno. (Coordenador, Projeto História)

[...] eu vejo que alguns acadêmicos eles têm uma concepção de extensão só para graduação, é como se fosse algo que ele tem que cumprir porque ele precisa formar, porque ele ainda não tem essa concepção do conhecimento maior que pode ser utilizado lá fora. Eu vejo que alguns fazem por pressão porque tem que fazer que se não fazer não recebe o certificado de graduação. E isso atrapalha na formação deles. [...] alguns não gostariam de fazer nenhum e fazem porque tem que fazer o que são recebe a graduação. (Coordenador, Projeto EJA)

Os docentes relataram que percebem a contribuição social das atividades de extensão porque abordam a vinculação dos projetos com comunidades mais carentes, fomentando um intercâmbio maior entre universidade e sociedade, possibilitando fazer a diferença, tanto para o acadêmico quanto para a comunidade. Contudo, as atividades extensionistas não podem se caracterizar pelo mero assistencialismo, como apresenta Jezine (2003) visando sanar um problema imediato, o qual é de responsabilidade do Estado, mas para promover a transformação social, tanto do acadêmico quanto do docente e comunidade. As atividades de extensão devem primar pelo princípio da transformação do acadêmico e da sociedade, como propõe o FORPROEX (2012) e para isso é importante que a concepção das atividades seja acadêmica e que suas características sejam processuais e orgânicas, mediadas pela práxis na indissociabilidade.

[...] não há como separar está inserido na formação tudo que nós buscamos e fazemos enquanto extensão é conhecimento científico, trás construção, faz sentido para nossa formação. Os limites a gente esbarra mais na questão mesmo do apoio [...] que envolvem financiamento, [...] se falta a parte financiadora o incentivo também acaba sendo menor por muitos professores talvez não se envolve indiretamente por conta desse fator. A extensão contribui na formação de professores [...] quando você leva para uma comunidade, especialmente comunidades mais carentes, uma possibilidade de trabalhar além do que tem sido feito na sala de aula, você faz grande diferença, você incentiva o professor que está lá, a voltar os olhos para sua formação e para nós professores universitários [...] a extensão trás esse contato direto com outro e eu vejo como estágio, uma formação em serviço, uma formação in loco, com a prática, direto realmente fazendo a diferença. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Com esse pano de fundo concluímos que a concepção de extensão universitária dos docentes é de um processo bilateral de produção de conhecimentos e o que seu sentido é a formação acadêmica e a contribuição social. Os limites que os docentes apresentam para as atividades de extensão são institucionais (financiamento e incentivo), pedagógicos (tempo e conhecimento) e de naturalização da precarização do trabalho docente, contudo como perspectivas da extensão é evidente a contribuição na formação acadêmica e social.

* **Temporalidade**

A temporalidade de existência de um projeto de extensão, enquanto um dado isolado não significa contribui para a formação docente, por isso se faz importante considerar outras mediações. A chance é muito grande de um projeto de extensão com duração de uma semana ou um mês se caracterizar como assistencialismo ou prestação de serviço. Da mesma forma um projeto pode existir a 10 anos e os acadêmicos não serem protagonistas do processo e realizarem atividades esporádicas e sem o domínio teórico-metodológico das mesmas. Mas, considerando o que Reis (1996) defende enquanto projeto de extensão processual e orgânico, a temporalidade superior a um ano de atividades realizadas pode ser um elemento que favorece a aprendizagem acadêmica pelo protagonismo do aluno, bem como favorece a comunidade que recebe a ação. Dessa forma, os docentes ao serem questionados sobre as contribuições que seu projeto possibilita aos seus acadêmicos e a comunidade apresentaram respostas que na análise organizou-se os núcleos de significação representados pela Figura n. 21.

Figura n. 21 – Temporalidade dos docentes



Fonte: As entrevistas (2018)

Os núcleos de significação no tocante as contribuições do projeto tanto para o acadêmicos quanto para a comunidade se estruturam por entenderem a influência das atividades para a comunidade, tanto as crianças, quanto professores e pais, perceberem a influência na formação do acadêmico, reconhecerem a experiência do trabalho docente e considerarem a questão da temporalidade, conforme Apêndice T (Quadros 80, 81 e 82).

No tocante a entenderem a influência das atividades para a comunidade, tanto as crianças, quanto professores e pais, os relatos apresentaram que no tocante as crianças favorece para o seu desenvolvimento integral, para melhoria e qualidade de vida desses alunos e até para a resolução de problemas interiores, além de que gostam das atividades e das aulas diferentes; enquanto que os professores gostam pois despertam para outras formas de aprendizagens com

oferece oportunidades diferenciadas e diferentes metodologias, contemplando o currículo; enquanto que os pais são beneficiados porque as crianças levam até eles o conhecimento adquirido no projeto.

Para os nossos acadêmicos é mais uma oportunidade de estar no campo de estágio porque o nosso projeto essencialmente ele acontece na escola[...] ele já tem uma oportunidade de contato com a escola, é formação, é crescimento para ele, é uma aproximação com o currículo da escola e isso na minha opinião vai trazer muitas contribuições. E para a comunidade [...] é esse despertar para outras formas de aprendizagens, [...] contemplando o currículo e ao mesmo tempo levando oportunidades diferenciadas e diferentes metodologias para que esse mesmo conteúdo seja trabalhado de uma forma mais prazerosa e chega até as famílias inclusive porque quando a gente leva o projeto de extensão para as crianças, as crianças levam para a família. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Contribuí com o acadêmico com relação ao seu desenvolvimento na parte prática, porquê a teoria ele tem aqui na universidade [...] temos disciplina de Literatura [...]. Com relação a comunidade [...] as crianças além de ser carente no cognitivo elas são carentes emocionalmente e muitas vezes a presença da acadêmica, a minha presença ajuda as crianças a desenvolverem emocionalmente, cognitivamente e psicologicamente, acho que é um desenvolvimento integral da criança. (Coordenador, Projeto Literatura)

Os docentes percebem a influência das atividades de extensão na formação do acadêmico, pois essa questão ficou evidenciada pelos relatos quanto a possibilidade de conhecimento por meio das leituras, superando a matriz curricular, se aproximando do currículo da escola e favorecendo a relação enquanto docentes e discentes que é importante para o processo de aprendizagem.

A contribuição para o acadêmico acho que é o crescimento delas, nas leituras que fazem e essa possibilidade de entrar nesse mundo da magia [...] e estar podendo contribuir com as crianças. Para a comunidade, para as crianças ela é importantíssima, com a história muitas conseguem resolver uns problemas delas interiores [...] quando eles entram realmente, mergulham nessas histórias[...]. (Coordenador, Projeto História)

[...] interação nossa enquanto docentes e discentes a possibilidade de conhecimento além da matriz curricular [...] por meio do projeto eles têm uma porcentagem muito grande também de leituras, de formação, de aprendizado.(Coordenador, Projeto Trânsito)

Para os nossos acadêmicos é mais uma oportunidade de estar no campo de estágio porque o nosso projeto essencialmente ele acontece na escola[...] ele já tem uma oportunidade de contato com a escola, é formação, é crescimento para ele, é uma aproximação com o currículo da escola e isso na minha opinião vai trazer muitas contribuições.[...] (Coordenador, Projeto Trânsito)

No entendimento dos docentes as atividades de extensão possibilitam a experiência do trabalho docente, o que foi evidenciado nos relatos quando abordam o desenvolvimento do

acadêmico na parte prática pelo contato com a escola, possibilitando vivenciar experiências diferentes, em que ensinam e aprendem, como um campo de estágio em que fazem todo preparativo e confecção de materiais pedagógicos, além de desenvolverem o trabalho com satisfação, ética e compromisso.

A gente pode perceber que os acadêmicos fazem o trabalho com satisfação, com ética, com compromisso. E eles desde o início eles já fazem todo preparativo, confecção de materiais pedagógicos [...] Eles não têm condição, muitas vezes também os pais são desprovidos de cultura eles não tem como ensinar essas crianças[...] essa é uma maneira da gente estar contribuindo para melhoria e principalmente, a qualidade de vida desses próprios alunos. (Coordenador, Projeto Reforço)

Para os acadêmicos eu vejo um projeto que dá oportunidade para o acadêmico vivenciar experiências diferentes, porque eles estão em uma área de formação que é trabalhar com crianças de educação infantil, da creche, pré-escola ao 5º ano, que é a graduação deles no caso pedagogia aqui no Estado de Goiás [...] eu recebo deles "nossa mas que legal, mas pensa diferente, é gratificante, isso vai contribuir muito para minha concepção de ser humano, de vida, de entender o outro e socialização, de interação" [...] eu ouço muito isso dos acadêmicos, [...] eles aprendem muito, eles ensinam muito, [...] A escola eu vejo que ganha porque contribui pela questão de estar oferecendo para esses alunos atividades de reforço daquilo que eles estão aprendendo, então o reforço ele é muito positivo, que fixa melhor os conteúdos, que traz aula diferente, trabalha com dinâmicas e foge também da rotina[...] (Coordenador, Projeto EJA)

[...] quem gosta de trabalhar e quem gosta de aprender foi muito bom [...] Dois anos comigo [...] os professores adoram, toda a comunidade escolar fica esperando, ligam, chegam a ligar pra mim [...] eu tô precisando então assim são muito bem vindo nas escolas e os alunos gostam porque são aulas diferentes. (Coordenador, Projeto Ciência)

A questão da temporalidade de participação nos projetos de extensão foi evidenciada como uma contradição, pois para alguns docentes o acadêmico pode participar apenas um ano, devido a pouca oferta de projetos e a obrigatoriedade da carga horária, enquanto outros alegam que têm acadêmicos que participam mais de um ano do projeto. A participação do acadêmico durante um ano no projeto é importante para que possa vier as variadas experiências e atividades. A permanência no projeto pode contribuir com o aprofundamento de suas vivências. A questão do revezamento de acadêmico pode estar ligada a falta de projetos e isso é uma questão institucional de ofertar mais projetos e não do coordenador. Ademais um projeto não tem limite máximo estipulado de acadêmicos, podendo permanecer os que desejam e ingressar outros.

[...]a contribuição maior foi para as educadoras porque [...] cada ano são novas acadêmicas porquê também necessitam de horas de extensão, não é possível manter as acadêmicas nas reedições. [...] Nos anos anteriores uma delas se manteve porque ela era do primeiro ano funcionária aqui e no segundo ano ela era bolsista e como era bolsista do projeto permaneceu mas esse ano. [...] mas a gente pode pensar nisso e

sempre permanecer algum. Não existe uma lei a gente vai alternando pela necessidade de que todos têm que participar [...]. (Coordenador, Projeto Formação)

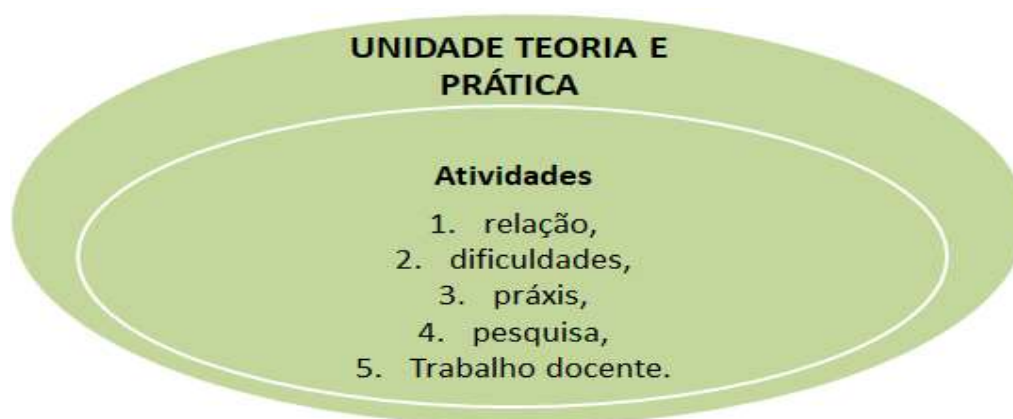
Olha nós temos muitos acadêmicos que já ficaram no projeto duas, três edições mesmo eles já tendo cumprido a carga horária [...] interação nossa enquanto docentes e discentes a possibilidade de conhecimento além da matriz curricular [...] por meio do projeto eles têm uma porcentagem muito grande também de leituras, de formação, de aprendizado. (Coordenador, Projeto Trânsito)

A temporalidade das ações extensionistas, no caso dos projetos dessa pesquisa, que foram de três anos ou mais, demonstram favorecimento tanto para a comunidade quanto para o acadêmico. Afirma-se que as atividades de extensão contribuem para a comunidade de forma em geral, seja para as crianças, professores ou pais, pela aprendizagem que ocorre e se multiplica. As contribuições são na formação do acadêmico pelas leituras e vivências para além do currículo, bem como pela experiência do trabalho docente ao planejar e realizar as atividades como estágio. As contribuições se fazem cada vez maior dependendo do tempo de envolvimento dos acadêmicos e alguns se envolvem apenas um ano, outros mais tempo.

* Unidade teoria e prática

A unidade teoria e prática no movimento dialético e contraditório pode vir a ser uma realidade nas atividades de extensão universitária no processo formativo e favorecer uma formação mais humana e emancipadora. Para tal é importante analisar como a teoria e a prática se apresentam nos projetos de extensão, e para isso as análises das entrevistas apontam para os núcleos de significação dispostos na Figura n. 22.

Figura n. 22 – Unidade teoria e prática dos docentes



Fonte: As entrevistas (2018)

Os núcleos de significação no tocante a como o docente trabalha a questão da teoria e prática no desenvolver das atividades do projeto de extensão evidenciou que entendem a relação teoria e prática, reconhecem a dificuldade de relação, denotam a práxis, relacionam com a pesquisa e naturalizam a intensificação do trabalho docente, conforme Apêndice U (Quadros 83, 84 e 85).

Quanto a relação teoria e prática no desenvolver das atividades do projeto de extensão ficou evidente que essa relação está mais próxima da concepção de dicotomia do que de unidade, pois a maioria afirma que a teoria precede a prática. Contudo, nenhum docente nega a importância da teoria e da prática e não deixa clara a visão epistemológica para a questão, ou seja, não discute a separação, a relação ou a unidade teoria e prática. O que podemos concluir que todos compreendem a importância do movimento entre teoria e prática, que segundo Gonzatti, Dullius e Quartieri (2013, p. 239) “A visão dicotômica dos estudantes, entre teoria e prática, pode, muitas vezes, ser o resultado da maneira como a prática é desenvolvida na vida acadêmica[...]”. Eis, uma questão para os docentes (re)pensarem em relação as atividades extensionistas.

[...] muitas vezes a gente estudava um texto com as alunas e elas iam para a prática nas escolas que foi o primeiro ano e que agora é na casa de passagem. Elas estudam um texto e desenvolvem uma atividade dentro da casa de passagem com as criança [...]. (Coordenador, Projeto Literatura)

As alunas tem a leitura, geralmente no início do projeto a gente faz algumas leituras de técnicas de como contar a história, de voz, de postura, o que é necessário para se contar uma história, [...] e depois dessa leitura elas vão pra parte prática mesmo, [...]. (Coordenador, Projeto História)

[...] um dos instrumentos de buscar essa teoria para a gente levar para a prática que são os sites de Detran, site do próprio EVV e da UEG, [...] então a gente tem procurado buscar essas teorias para que depois na hora de montar os projetos [...], de montar as metodologias do projeto. (Coordenador, Projeto Trânsito)

[...] teoricamente o que nós estudamos lá, nós conseguimos colocar em prática aqui,[...] essa relação teoria e prática no projeto ela tem casado bem, porque os alunos colocam muito na prática o que eles estudam na teoria,[...]. (Coordenador, Projeto EJA)

Essa teoria e a prática elas caminham juntas paralelamente [...].alunos com dificuldades, e cada qual com a sua individualidade, então cada qual com a sua carência, cada qual com a sua necessidade, então através disso a gente monta todo um material pedagógico [...] a gente percebe que é uma das grandes dificuldades que a gente enfrenta no nosso município é a questão da leitura e a escrita. (Coordenador, Projeto Reforço)

Apenas um docente reconhece a dificuldade da relação entre teoria e prática. Ao analisar o relato do docente percebe-se que a concepção se aproxima da unidade teoria e prática.

Isso é uma coisa assim mais complicado mas nós procuramos fazer [...]Eu falei para elas que tem que observar e isso é pesquisa. Pesquisar porque que o aluno não tá aprendendo, porque às vezes ele sabe até determinada coisa mas porque que ele tá errando. Então é nesse sentido que eu falo para ela de observar a escrita [...] o que que eu faço com isso agora? Nós vamos nos encontrar ao sábado, antes eles iam mais na minha casa, porque eu não tinha muito tempo para vir aqui na universidade e durante a aula me procurava no intervalinho para ver o que fazer mas sempre tem respaldo sim.(Docente, Projeto Ciência)

Em relação a denotarem a práxis os relatos se referem a uma compreensão de que a teoria e a prática vai além de uma relação pois caminham juntas, de forma paralela e como sendo um intercâmbio. E também que essa relação ocorre ao longo da efetivação do projeto de extensão, pois analisam as situações decorrentes do projeto para elaboraram material pedagógico, a partir de uma busca constante de compreender o que devem fazer com a situação encontrada a partir da pesquisa.

Essa teoria e a prática elas caminham juntas paralelamente [...]alunos com dificuldades, e cada qual com a sua individualidade, então cada qual com a sua carência, cada qual com a sua necessidade, então através disso a gente monta todo um material pedagógico [...] a gente percebe que é uma das grandes dificuldades que a gente enfrenta no nosso município é a questão da leitura e a escrita.(Docente, Projeto Reforço)

Isso é uma coisa assim mais complicado mas nós procuramos fazer [...]Eu falei para elas que tem que observar e isso é pesquisa. Pesquisar porque que o aluno não tá aprendendo, porque às vezes ele sabe até determinada coisa mas porque que ele tá errando. Então é nesse sentido que eu falo para ela de observar a escrita [...] o que que eu faço com isso agora? Nós vamos nos encontrar ao sábado, antes eles iam mais na minha casa, porque eu não tinha muito tempo para vir aqui na universidade e durante a aula me procurava no intervalinho para ver o que fazer mas sempre tem respaldo sim.(Docente, Projeto Ciência)

Principalmente por meio da pesquisa, penso que a pesquisa é um elo interessante da gente promover esse intercâmbio teoria-prática, então [...], pesquisamos o que é produzido nessa área, e daí a gente traz isso para prática porque a gente precisa transformar [...].(Docente, Projeto Jogos)

Os docentes reconhecem que teoria e prática também se aproxima da pesquisa por ser a temática do projeto de extensão o objeto de estudo para o debate nos grupos de estudos, mas sem perceber que podem transformar o projeto de extensão em objeto de iniciação científica, enquanto uma pesquisa-ação, conforme FORPROEX (2012, p. 18) “Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo.”.

Principalmente por meio da pesquisa, [...], pesquisamos o que é produzido nessa área, e daí a gente traz isso para prática porque a gente precisa transformar esse [...] é pensar em uma pesquisa, como o caso da bolsista que foi sugerido, que ela possa

estudar um pouco mais e fazer o trabalho monográfico dela nessa área. [...] Nunca pensamos que essa pesquisa pudesse ser registrado como pesquisa de iniciação científica. (Docente, Projeto Jogos)

[...] esse aqui agora é objeto de estudo de vocês, é legislação de trânsito é o código de trânsito, tudo que envolve as diretrizes curriculares de educação para o trânsito para o ensino fundamental é o primeiro documento que a gente estuda para depois nós começarmos ir para o campo para a prática. Porque como que é os meus colaboradores vão chegar lá e falar de algo que eles não conhecem. Então a gente pesquisa, a gente estuda, para depois eles multiplicarem lá no campo. [...] desenvolvemos as reuniões com os momentos de grupos de estudo, cada aluno fica responsável por um determinado assunto para ser socializado e problematizado e depois a gente vai buscar as metodologias a partir das teorias estudadas. (Docente, Projeto Trânsito)

[...]Eu falei para elas que tem que observar e isso é pesquisa. Pesquisar porque que o aluno não tá aprendendo, porque às vezes ele sabe até determinada coisa mas porque que ele tá errando. Então é nesse sentido que eu falo para ela de observar a escrita [...] o que que eu faço com isso agora? [...] (Docente, Projeto Ciência)

A naturalizarem a intensificação do trabalho docente ficou evidente no relato do docente que atende o trabalho de extensão até mesmo em casa, no sábado, no intervalo de uma aula ou outra, para garantir o respaldo aos acadêmicos do projeto de extensão. Em relação a intensificação Fidalgo e Fidalgo (2009) apresentam que o trabalho docente precisa ser decente, tendo condições necessárias para sua efetivação, inclusive de tempo e sem precisar levar para casa o acúmulo de trabalho.

[...] o que que eu faço com isso agora? Nós vamos nos encontrar ao sábado, antes eles iam mais na minha casa, porque eu não tinha muito tempo para vir aqui na universidade e durante a aula me procurava no intervalinho para ver o que fazer mas sempre tem respaldo sim. (Docente, Projeto Ciência)

A evidência é que o docente desenvolve as atividades do projeto de extensão contemplando a teoria e prática principalmente, no sentido de uma relação com predominância de primeiro alcançar a teoria para depois ir à prática, apesar de indícios de uma possível compreensão de unidade e estreitamento com a pesquisa, porém naturalizando a intensificação do trabalho docente.

* **Indissociabilidade**

A discussão de indissociabilidade das atividades de extensão universitária com a pesquisa e com o ensino precisa ser efetivada no processo formativo de uma universidade no sentido de perceber como o movimento ocorre mesmo na contradição dos fatos. Os limites e as perspectivas de indissociabilidade podem apontar caminhos para seguir ou modificar as

atividades realizadas nas instituições. No caso em questão da pesquisa foi realizada a análise das entrevistas e os resultados configuram os núcleos representados pela Figura n. 23.

Figura n. 23 – Indissociabilidade dos docentes



Fonte: As entrevistas (2018)

Os núcleos de significação sobre as dificuldades e possibilidades da articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa apresentam que os docentes não percebem relação, defendem o tripé, reconhecem a relação com o ensino, acreditam existir relação com a pesquisa, assumem a falta de relação com a pesquisa, apresentam vontade de fazer a relação e reconhecem as dificuldades institucionais, mediante Apêndice V (Quadros 86, 97 e 88).

É possível dizer que pode ser uma dificuldade ou limite de construção de atividades de extensão processual e orgânica para a aprendizagem acadêmica, os docentes que não perceberem a relação das atividades do projeto de extensão com o ensino e a pesquisa. Isso foi evidenciado no relatos que abordam ser um trabalho apenas com a comunidade e muitas vezes fica isolado das outras atividades da universidade. Eis o que Botomé (1996, p. 20) chama de equívoco, pois a extensão é uma “dimensão ou etapa indispensável do ensino e da pesquisa.” mas, que pelo processo histórico que constituiu a universidade brasileira de postura reprodutivista a extensão e a pesquisa foi secundarizada e como afirma Kuenzer (1992) são atividades marginais.

Esse projeto de extensão eu acho que ele não está muito envolvido com a pesquisa, encontro essa dificuldade até para lançar lá no projeto de extensão quanto a pesquisa porque a gente faz é só o trabalho com a comunidade (Coordenador, Projeto Literatura)

Talvez com ensino faz, com a pesquisa menos. [...], de fato com a pesquisa não teve muita ligação não. (Coordenador, Projeto Formação)

Ficou evidente pelos relatos que defendem o tripé no processo formativo, que não tem como separar a pesquisa, do ensino e da extensão, pois não tem como você ensinar sem pesquisar, sem saber porque que o aluno aprende. Isso demonstra que o docente tem o conhecimento da importância do tripé universitário.

Esse tripé tem que estar junto, não tem como separar. [...] não tem como você ensinar sem pesquisar, sem saber porque que o aluno aprende, porque que ele não aprende [...]. (Coordenador, Projeto Ciência)

[...] tudo está relacionado entre ensino pesquisa e extensão. Aliás a gente defende muito isso, tenta alcançar, mas ainda esbarramos em algumas dificuldades dentro da própria instituição [...] (Coordenador, Projeto Trânsito)

Quanto aos docentes reconhecerem a relação das atividades de extensão com o ensino também foi evidenciado pelos relatos que apontam que existe a parte da teoria realizada em sala de aula, com as leituras e até mesmo com a elaboração do TCC, principalmente quando os acadêmicos da extensão já estão no terceiro e quarto anos do curso, pois já estudaram várias disciplinas que fomentam a teoria e vinculação com o ensino.

[...] contação de história elas vão desenvolver nessa parte de ensino mesmo as leituras [...], fazem o TCC [...] acho que isso tem haver com o ensino [...]. (Coordenador, Projeto História)

[...] O único trabalho que nós fizemos com base [...] no projeto é o TCC da acadêmica e ela participou do meu projeto durante os quatro anos da faculdade. [...] (Coordenador, Projeto EJA)

Os docentes também acreditam na relação das atividades de extensão com a pesquisa devido-se ao fato dos relatos apontarem que é impossível não fazer essa relação entre ensino, pesquisa e extensão, apesar que alegam fazer pesquisa mas não publicá-las. Coadunam com o pensamento de Kuenzer (1992, p. 187) ao afirmar que a pesquisa e a extensão se fazem não somente na universidade, mas no movimento do real “[...] na riqueza, no caos, na desordem que é a realidade.”.

[...] nós fazemos nossas pesquisas mas não publicamos, nós construímos nossos artigos mas também não publicamos [...] ainda, ainda... mas é um trabalho que eu tenho interesse em publicar e ela também, entendeu? (Coordenador, Projeto EJA)

[...] impossível a gente não fazer relação e essa interação entre ensino pesquisa e extensão.[...] vejo que a universidade hoje precisa buscar uma maior compreensão de que essa relação entre ensino, pesquisa e extensão [...] (Coordenador, Projeto Trânsito)

A falta de relação das atividades de extensão com a pesquisa foi constatado pelos relatos de que percebem que não está muito envolvido com a pesquisa, que encontram muita dificuldade, que pesquisa é para doutores e longe da sua realidade e que não percebe a relação do projeto com a pesquisa. Questões essas que talvez falte informação aos docentes, visto que as temáticas dos projetos de extensão analisados, podem ser objetos de investigação científica, além do mais professor especialista pode realizar pesquisa.

[...] não tem muito haver com meu projeto no sentido da pesquisa mesmo. Delas virem aqui, delas pesquisarem, delas saber por exemplo quantas crianças participam, [...] acho que mais é o ensino que é essa produção [...] (Coordenador, Projeto História)

Na verdade, nosso Campus é parado na pesquisa. Infelizmente, talvez nós temos a nossa limitação, nós não temos doutores no Campus. [...] (Coordenador, Projeto EJA)

[...] está um pouco longe da nossa realidade, a pesquisa. (Coordenador, Projeto Reforço)

A vontade de fazer a relação das atividades de extensão com a pesquisa foi evidenciado pelos relatos de que no próximo ano farão pesquisas vinculadas ao projeto de extensão, bem como que é um trabalho que apresenta interesse em publicar e estão sempre tentando melhorar e se qualificar. Essas questões são demonstrações de que é possível construir uma extensão vinculada a pesquisa, ao ensino e a produção científica, talvez por meio de um processo formativo. Conforme apresenta Jezine (2002, p. 101) “A melhoria da qualidade do ensino encontra sua base na pesquisa, [...] em íntima relação como ensino voltado para a realidade social.”, denotando a importância de um acompanhamento, avaliação e processo formativo em relação as atividades de extensão da UEG.

[...] no próximo ano eu preciso fazer uma pesquisa ligado com o projeto de extensão, para fazer mais essa ligação [...] (Coordenador, Projeto Formação)

[...] a gente procura tentar melhorar, fazer curso de formação, melhorar os nossos conhecimentos, a gente sempre tem grupo de estudos [...] (Coordenador, Projeto Reforço)

Ainda reconhecem as dificuldades institucionais como a grande dificuldade da extensão e sua relação com a pesquisa e o ensino. Essa questão foi evidenciada pela grande maioria dos relatos ao se referirem que as dificuldades estão dentro da própria instituição quando começam as atividades na prática, como a falta de incentivo, trabalho setorizado na UEG, com pouca disponibilidade dos professores e bolsas, bem como poucos doutores e principalmente que a universidade precisa buscar uma maior compreensão sobre extensão universitária.

[...] Eu vejo o seguinte: por a gente morar no município tão distante dos recursos, que a gente verifica a falta de incentivo [...] (Coordenador, Projeto Reforço)

[...] mas ainda esbarramos em algumas dificuldades dentro da própria instituição [...] (Coordenador, Projeto Trânsito)

[...] A gente percebe que é setorizado o trabalho e a UEG tem incentivado [...] (Coordenador, Projeto Jogos)

Considerando o movimento dialético e contraditório, as dificuldades da articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa que os docentes apresentam se estabelece por não perceberem essa relação, reconhecerem a relação apenas com o ensino, assumindo a falta de relação das atividades com a pesquisa e, principalmente reconhecerem as dificuldades institucionais de ordem financeira, de gestão e de incentivo, enquanto que sobre as possibilidades relatam que apresentam vontade de fazer a relação e defendem o tripé. Diante das possibilidades é preciso repensar os caminhos que podem superar as dificuldades, que se concluiu principalmente, por dificuldades institucionais.

* Assumência

As atividades de extensão universitária no processo formativo perpassam por assumência de todos os envolvidos, seja comunidade, gestão da universidade, docente e acadêmicos. Cada instância competente precisa assumir suas responsabilidades e suas atitudes perante as atividades extensionistas para possibilitar os ganhos na formação docente. Essa análise foi realizada com as entrevistas e os núcleos de significação se apresentam na Figura n. 24, mediante Apêndice X (Quadros 89, 90 e 91) sobre a participação acadêmica e Apêndice Z (Quadros 92, 93 e 94) sobre a assumência de cada instância competente.

Figura n. 24 – Assumência dos docentes



Fonte: As entrevistas (2018)

Os núcleos de significação que tratam sobre as dificuldades dos docentes terem alunos envolvidos com o projeto de extensão ficou constatado pelos relatos uma contradição em que alguns não sentem dificuldades e outros sentem, mas assumem a importância das atividades de extensão para a formação dos alunos.

Quanto aos docentes alegarem que não têm dificuldades de terem acadêmicos envolvidos com as atividades do projeto ficou constatado pela maioria dos relatos, o que pode significar a consciência dos acadêmicos em relação a seu processo formativo e não somente a necessidade de cumprir com uma carga horária curricular, que até o momento é ínfima, pois para a UEG basta 40 horas de atividades complementares, conforme Resolução CsA 492/2009.

[...] já teve ocasião que eu pensei eu vou ter que desistir do projeto, porque às vezes eu ia sozinha desenvolver o projeto [...] (Coordenador, Projeto Jogos)

[...] alunos do primeiro e segundo ano elas ficam meio que sem compromisso e estão começando o curso [...] (Coordenador, Projeto História)

[...] fico chateada quando eu não tenho os alunos que eu deveria ter o quantitativo que eu deveria ter [...] (Coordenador, Projeto Ciências)

Em relação aos docentes reconhecerem a dificuldade de ter acadêmicos envolvidos com o projeto se justifica principalmente por estes serem trabalhadores ou pela sobrecarga de atividades no curso, quando os acadêmicos são do terceiro e quarto anos, sendo assim importante a participação de acadêmicos do primeiro e segundo anos e também a distribuição de bolsas, seja de extensão ou permanência, pois basicamente todos são voluntários. Os coordenadores dos projetos podem unir as atividades de extensão com o TCC, com o estágio, com as disciplinas, com os seminários e outros, pois assim não sobrecarregariam os acadêmicos e se aproximariam do conceito de interdisciplinaridade integrando conceitos e metodologias de variadas áreas conforme FORPROEX (2012) e promovendo a interrelação de competências segundo Reis (1996).

Bastante, [...] nós temos alunos bolsistas da permanência que foi redirecionado e até mesmo com alunos voluntários [...] (Coordenador, Projeto Jogos)

[...] tive certa dificuldade, porque as alunas de pedagogia geralmente são muito sobrecarregadas [...] resolvemos pegar as alunas do primeiro período que estão entusiasmadas e não estão tão sobrecarregada [...] (Coordenador, Projeto Literatura)

Essa dificuldade ela sempre acontece [...] a maioria são mulheres e o curso é noturno e todas trabalham o dia todo [...] (Coordenador, Projeto História)

Os docentes assumem a importância das atividades de extensão para a formação dos alunos, pois o professor não pode desenvolver o projeto sem acadêmicos, visto não cumprir

com o maior objetivo da extensão que é a formação docente pelo protagonismo acadêmico, bem como a importância de reconhecimento do trabalho realizado com as atividades de extensão na aprendizagem dos acadêmicos.

[...] porque você não vê o trabalho extensionista sendo feito porque aí é só o professor levando alguma coisa. Então eu não tava vendo meu trabalho de pedagoga na formação do professor com aquele aluno [...] (Coordenador, Projeto Jogos)

Existe uma clara contradição no tocante aos docentes sentirem dificuldades de participação dos acadêmicos nas atividades de extensão, pois para alguns não há dificuldades visto muitos acadêmicos desejarem participar do projeto, enquanto que outros docentes alegam que têm dificuldade porque muitos acadêmicos são trabalhadores e não conseguem conciliar ou são dos últimos anos e estão sobrecarregados de outras atividades. Contudo, ressaltam a importância das atividades dos projetos de extensão para a formação acadêmica.

Enquanto que os núcleos de significação que tratam do envolvimento do acadêmico, da comunidade e da UEG com as atividades dos projetos de extensão apresentam que os docentes reconhecem o envolvimento do acadêmico, percebem o envolvimento da comunidade, reconhecem o apoio da UEG mas, também percebem a falta de apoio financeiro da UEG, a falta de apoio da UEG quanto a incentivo a extensão, porém reconhecem a dificuldade dos acadêmicos e reconhecem a possibilidade na formação e atuação.

O reconhecimento do envolvimento do acadêmico com as atividades dos projetos ficou evidente pelos relatos dos docentes de que é muito bom, sempre interagem, trabalham com gosto e muitos querem ir até mais vezes do que o planejado. Isso denota que compreendem a importância para sua formação, atuação e para a sociedade. Também é possível dizer que ocorre a intensificação do trabalho docente e pode nem ser percebido, conforme Fidalgo e Fidalgo (2009)

[...] eu acho que é muito bom o envolvimento, os acadêmicos se envolvem eles querem ir até mais vezes [...] (Coordenador, Projeto Literatura)

O envolvimento é ótimo[...] inclusive nos meus relatórios eu coloco o envolvimento, empenho dos acadêmicos [...] (Coordenador, Projeto EJA)

O que eu percebo com as minhas acadêmicas [...] trabalham com gosto [...] (Coordenador, Projeto Reforço)

Os docentes também percebem o envolvimento da comunidade, visto que em todos relatos foi apresentado a parceria, a colaboração, a acolhida e inclusive organizando horário

dentro do planejamento previsto pelo escola, valorizando o trabalho e a formação tanto da UEG quanto das professoras. Isso denota que a comunidade reconhece o valor das atividades.

[...] a comunidade recebe muito bem, tão bem que muitas vezes eles solicitam que vá para outras turmas. [...] (Coordenador, Projeto Jogos)

A comunidade é uma acolhida muito grande das escolas todas [...] (Coordenador, Projeto Trânsito)

A escola é muito acolhedora e receptiva sempre de portas abertas [...] (Coordenador, Projeto EJA)

O reconhecimento em relação ao apoio da UEG foi evidenciado em alguns relatos pois a gestão do Câmpus se apresenta como apoiador e parceiro das atividades e a dedicação do coordenador do projeto, mas no movimento contraditório apresentam dificuldades que podem ser associadas a instituição. O que pode denotar que o docente não percebe a intensificação e/ou precarização no trabalho docente ou não reconhece que as dificuldades existentes podem ser de ordem institucional.

A UEG enquanto a diretora a coordenadora elas ajudam demais. [...] financeiramente eu não tenho ajuda nenhuma [...] (Coordenador, Projeto Literatura)

[...] Essa contribuição da UEG seria nessa montagem da brinquedoteca porque ajudaria mais as alunas na questão de preparar os materiais [...] (Coordenador, Projeto História)

Da UEG a gente tem tido assim nesses anos sempre muito respaldo por parte da direção, por parte das coordenações, por parte nossa enquanto professores temos realmente nos desdobrado [...] (Coordenador, Projeto Trânsito)

Na contramão do movimento os docentes percebem a falta de apoio financeiro da UEG. Essa questão ficou evidente na maioria dos relatos, vinculados a questão de materiais, transporte e bolsas para os acadêmicos, pois afirmam não terem nenhum tipo de ajuda financeira e que a UEG poderia pensar em um auxílio transporte, já que não consegue ofertar bolsa para todos os acadêmicos extensionistas. Isso seria uma questão de assunção institucional e planejamento por parte da gestão superior na distribuição do orçamento entre as áreas da pesquisa, ensino e extensão. Pois, se os documentos institucionais e as normativas nacionais de formação do Ensino Superior apresentam a extensão como processo de formação é preciso oferecer condições pedagógicas e financeiras para que aconteça.

[...] financeiramente eu não tenho ajuda nenhuma, a gente até pede nos projetos de extensão, mas não existe uma verba direcionada para esses projetos. Igual livro eu pedi muitos livros de literatura mas não consegui nenhum, então eu não ajuda financeira, só com relação a gente recebe e cumpre a carga horária certinha do projeto de extensão, mas financeiramente para realizar o projeto não temos. Se tivesse seria

bom, porque poderíamos comprar livros, poderíamos fazer dinâmicas diferentes, porque sempre que fazemos alguma coisa como um cartaz e tudo com a ajuda das alunas ou eu mesma ajudando. Só em 2016 eu uma bolsista que recebia e as demais são todas voluntárias. (Coordenador, Projeto Literatura)

A UEG procura dar um relativo suporte na ocasião do evento do CEPE, que se fala na extensão. Mas ao longo do processo, nós não temos esse suporte. Suporte do tipo o que, como é que tá sendo o projeto, o que precisa, quando agente solicita algum material nós temos dificuldade. Até quando a gente apresenta o projeto nem se pede mais material, pois a gente pensa que se eu pedir o material não vai nem aprovar meu projeto porque pode ser que sejam materiais que vão impossibilitar a aprovação do projeto. Então, a gente faz meio que com as condições que temos. [...]. Eu penso que a UEG poderia dar incentivo às acadêmicas para que possam participar, na forma de bolsas e na disponibilidade de materiais, porque nem sempre as escolas têm condições de trazer os jogos didáticos. [...] se a gente tivesse algo mais organizado uma estrutura melhor possibilitaria vislumbrar um alcance maior também né. (Coordenador, Projeto Jogos)

A UEG poderia contribuir com materiais, pois muitas vezes os materiais que a gente confecciona são das próprias acadêmicas, do próprio bolsa e que também não são bolsistas, elas simplesmente desenvolvem o projeto de extensão que tem a sua carga horária anual [...]. (Coordenador, Projeto Reforço)

A UEG poderia contribuir muito mais com transporte. [...] Eu até brigo na Secretaria de Educação quando tem o Mais Educação vocês tem que dar oportunidade para as minhas alunas da UEG que ela já trabalham de graça no projeto. Então quando vem alguma coisa para cá que é remunerado vocês tem que dar prioridade para elas que elas já estão trabalhando com vocês de graça. [...] A UEG sempre que a gente precisa de transporte não tem dinheiro, não tem material, não tem pros alunos, para extensão não tem. [...] Se tivesse o transporte seria bom ou assim alguma bolsa se tivesse alguma coisa para eles para pagar o transporte para eles se deslocam muito, porque eles moram lá no canto, lá da fazenda, poderia sim ter pelo menos irrisório, por exemplo R\$ 100 por mês para eles. (Coordenador, Projeto Ciência)

No movimento dialético da questão constatou-se em alguns relatos que contraditoriamente a questão anterior os docentes apontam a falta do apoio da UEG, que a gestão da UEG não participa de um acompanhamento e avaliação das atividades dos projetos e que poderiam realizar momentos de esclarecimento e discussão sobre a extensão universitária. A gestão precisa se atentar para a questão da dimensão do plano acadêmico discutido no FORPROEX (2001) quando trata da forma de aprovação, acompanhamento e avaliação das ações extensõesitas. Inclusive os docentes sugerem a organização de atividades que divulguem os projetos e da montagem de brinquedotecas. Os docentes sabem o que necessitam e o que a UEG poderia fazer para apoiar a realização das atividades de extensão. A consideração da docente em relação a ser do NDE e não ter percebido algumas questões em relação à extensão denota que pode estar faltando não somente informação aos docentes, mas também formação.

Mas ao longo do processo, nós não temos esse suporte. Suporte do tipo o que, como é que tá sendo o projeto, o que precisa, quando agente solicita algum material nós temos dificuldade. (Coordenador, Projeto Jogos)

A UEG enquanto a diretora a coordenadora elas ajudam demais. [...] financeiramente eu não tenho ajuda nenhuma, a gente até pede nos projetos de extensão, mas não existe uma verba direcionada para esses projetos. [...] Se tivesse seria bom, porque poderíamos comprar livros, poderíamos fazer dinâmicas diferentes [...] (Coordenador, Projeto Literatura)

[...] Essa contribuição da UEG seria nessa montagem da brinquedoteca porque ajudaria mais as alunas na questão de preparar os materiais, porque a gente tem um acervo aqui na APAE mas lá na UEG não tem e lá na biblioteca são pouquíssimos os livros e são mais livros teóricos [...] (Coordenador, Projeto História)

[...] bolsista não recebe as 10 horas não sei se é dessa forma?! [...] ela é bolsista da extensão, ela é da extensão mesmo, e eu faço o relatório da bolsista lá na plataforma e ela não recebe as horas. [...] eu sou do NDE e eu participei da construção do PPC isso não tá escrito [...] (Coordenador, Projeto EJA)

Com esse pano de fundo os docentes reconhecem a dificuldade dos acadêmicos e isso foi evidenciado nos relatos que apresentam o tempo dos mesmos para participar das atividades que ocorrem em horário diferente do qual está matriculado e no caso trabalham, bem como a dificuldade de acompanhar as discussões teóricas por falta de leitura que pode estar associada também ao tempo para dedicação às mesmas. O que denota que o público da UEG é trabalhador e que a instituição precisa pensar nesse público ao elaborar o currículo dos cursos visando atender ao processo formativo que possibilite o acadêmico se envolver com as atividades.

[...] então nós incluímos aí as acadêmicas então tem dificuldade de horário [...] também a questão da leitura a dificuldade de acompanhar, de participar nas discussões [...] (Coordenador, Projeto Formação)

[...] muitos que esbarram na questão do tempo porque a nossa clientela, especialmente das licenciaturas é uma clientela de alunos trabalhadores então eles se preparam para fazer o curso de pedagogia ou de letra estudando à noite, então quando você tem uma atividade desenvolvida durante o dia é um limite é uma barreira [...] (Coordenador, Projeto Trânsito)

A assunção dos acadêmicos nas atividades de extensão universitária favorece o processo formativo. Quanto a isso os docentes reconhecem que as atividades de extensão fomentam a formação e atuação dos acadêmicos. Essa questão ficou evidente nos relatos denotando pela possibilidade da relação teoria e prática, bem como que as experiências para outros espaços de formação e atuação que o pedagogo precisa conhecer, por isso Reis (1996, p. 44) defende que é preciso assumir a relação teoria-prática como pressuposto básico da aprendizagem em que é preciso “Teorizar sim, mas simultânea a uma prática de contribuição transformadora. Agir sim, com teorização concomitante.”. Eis, a práxis, unidade teoria e prática.

[...] pela oportunidade de conhecer diferentes campos de atuação e outras possibilidades de atuação também enquanto professor pedagogo que será e não apenas no exercício da docência [...] (Coordenador, Projeto Trânsito)

[...] projeto de extensão na UEG ele é muito gratificante para todos nós, não só na universidade que é uma colaboração que tira esses alunos de dentro da sala de aula envolve nessa escola campo para mostrar nossa realidade, [...] as acadêmicas elas vivenciam muito a questão teoria, a parte teórica mas, quando vai exercer o seu papel, o seu ofício como pedagoga a nossa realidade é outra [...] (Coordenador, Projeto Reforço)

É possível no tocante ao envolvimento do acadêmico e da comunidade com as atividades de extensão é que tanto acadêmicos quanto comunidade se envolveram unanimemente de forma positiva. Apesar das dificuldades que os acadêmicos têm no sentido de tempo pois são trabalhadores, de leituras e falta de bolsa ou auxílio transporte, é unânime o reconhecimento das possibilidades de uma formação e a atuação mais sólida devido as vivências nas atividades de extensão. Os docentes reconhecem o apoio da UEG mas, também percebem a falta de apoio financeiro e incentivo em relação à extensão, aliada a assumência da instituição com o processo formativo, podendo acompanhar e divulgar as atividades, oferecer mais bolsas, materiais ou auxílio transporte.

*** Curricularização**

Discutir o processo de curricularização da extensão universitária no processo formativo é algo necessário no atual momento, visto que a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 foi lançada e que apresenta uma temporalidade de até três anos para as instituições de ensino superior adequarem seus currículos de curso e suas normativas, alocando no mínimo 10 % dos totais de créditos em ações extensionistas. Considerando os documentos analisados da UEG, bem como as entrevistas aplicadas, os quais foram elaborados e coletados antes da aprovação da referida Resolução, os resultados precisam ser analisados no movimento dialético e contraditório da questão e os núcleos de significação estão dispostos na Figura n. 25 no tocante ao processo de integralização curricular, da relação com o currículo formativo e com a participação acadêmica em projetos de extensão.

Figura n. 25 – Curricularização dos docentes



Fonte: As entrevistas (2018)

Os núcleos de significação que tratam sobre como ocorre a integralização curricular do projeto de extensão expressam que os docentes sabem da obrigatoriedade curricular, reconhecem a importância para além da carga horária, divergem quanto a certificação, percebem o apoio de gestão e reconhecem os problemas financeiros, conforme Apêndice W (Quadros 95, 96 e 97).

Ficou evidente pelos relatos dos docentes que sabem da obrigatoriedade curricular apontando que os acadêmicos recebem certificado de atividades complementares. Contudo, questionamos que ninguém mencionou que não deveria ser atividade complementar mas sim obrigatória, o que pode denotar desconformidade com o PNE (2014) e a Resolução CNE/CES n. 07/2018.

Sim, elas são reconhecidas e recebem o certificado de horas para elas integrarem no currículo delas, da Coordenação também, [...] o trabalho voluntariado conta pontos bastante no currículo [...] (Coordenador, Projeto Literatura)

[...]eu não sei exatamente quantas horas elas necessitam de extensão.[...] Todos os anos eu certifico o projeto de um ano inteiro e como agente faz atividades que não são só presenciais aqui a gente dá um certificado de 120 horas para elas.(Coordenador, Projeto Formação)

Não... Dez horas..... vai contar só que ele fez um projeto de extensão o ano todo trabalhou o ano todo e vai ganhar 10 horas, trabalhou muito mais do que 10 horas, se você colocar duas horas que nós cumprimos certinho das 19 às 21, toda terça-feira, 200 dias letivos por que nós fazemos. [...] na segunda a gente senta, eles planejam, eles me mostram o planejamento.(Coordenador, Projeto EJA)

[...] Anualmente, tem a carga horária das acadêmicas então são emitidos os certificados, elas têm esse certificado como comprovação e atividades também complementares.(Coordenador, Projeto Reforço)

[...] 40 horas, é os limites de horas da faculdade eles falam que é só 40 horas trabalham quase 200 horas e recebe o certificado de 40 horas. (Coordenador, Projeto Ciência)

Os docentes reconhecerem que as atividades de extensão vão para além da simples carga horária de atividades complementares, pois apontam que é bastante aproveitado para o currículo no sentido *lattes* ou *vitae*, o que pode auxiliar no encontro de um trabalho, além de que o conhecimento por vias da extensão pode favorecer a elaboração do TCC e de seu aprendizado de forma em geral.

[...] o trabalho voluntariado conta pontos bastante no currículo e eu pedi agora para o juiz e para a coordenadora que eles fizessem no final do projeto um certificado para eu colocar como voluntariado de tantas horas para as alunas.”(Coordenador, Projeto Literatura)

[...]. E como eu falei anteriormente ela contribui porque muitas alunas depois do projeto elas até fazem TCC em cima de Literatura Infantil. Eu acho que essa é uma contribuição e elas utilizam a carga horária. (Coordenador, Projeto História)

Eu penso que são como carga horária que o aluno precisa ter e aprendizado. Então essa questão curricular tá posta no projeto político pedagógico do curso. Ele tem que cumprir tantos por cento acho que poderia ser mais mas está presente.[...] (Coordenador, Projeto Trânsito)

Em relação a certificação das atividades extensionistas os docentes divergirem na questão da totalidade de carga horária, porque alguns certificam o projeto anual com 120 horas e outros com 100 horas. Contudo, alguns certificam com 10 horas e outros com 40 horas e alegam achar injusto esse valor de horas, visto que os acadêmicos se envolvem o ano inteiro com as atividades e que poderiam ganhar 160 horas ou 200 horas. Afirmaram já ter questionado sobre essa questão mas que ninguém da gestão explica o motivo de forma clara. Isso pode denotar falta de informação, tanto por parte dos coordenadores de projeto quanto da gestão do Câmpus, além de ser uma intensificação e precarização do trabalho docente, como apresenta Apple (1995) e Fidalgo e Fidalgo (2009).

Não... Dez horas..... vai contar só que ele fez um projeto de extensão o ano todo trabalhou o ano todo e vai ganhar 10 horas, trabalhou muito mais do que 10 horas, se você colocar duas horas que nós cumprimos certinho das 19 às 21, toda terça-feira, 200 dias letivos por que nós fazemos. [...]eu gostaria de valorizar, mas a UEG não valoriza. [...] (Coordenador, Projeto EJA)

[...] 40 horas, é o limite de horas da faculdade, eles falam que é só 40 horas trabalham quase 200 horas e recebe o certificado de 40 horas. Uai eu não sei se é só do campus mas falam que a é 40 horas [...] assim não sei porque dá 160 horas e o certificado só 40 horas, eu acho injusto além de não ganhar ainda passa os meninos para trás com certificado para ganhar horas. [...] Eu não entendi, já perguntei porque se os alunos vão ano inteirinho porque que eu tenho que colocar só 40 horas ninguém me explica [...]. (Coordenador, Projeto Ciência)

[...]eu não sei exatamente quantas horas elas necessitam de extensão.[...] Todos os anos eu certifico o projeto de um ano inteiro e como agente faz atividades que não são só presenciais aqui a gente dá um certificado de 120 horas para elas. (Coordenador, Projeto Formação)

[...] Elas utilizam as horas do projeto nas atividades complementares que dão entorno de 100 horas e elas aproveitam bastante. (Coordenador, Projeto História)

O apoio de gestão foi constatado nos relatos pois apontam grande incentivo por parte da equipe gestora do Câmpus, contraditoriamente relatam falta de apoio da gestão institucional da UEG. Relatam que existem dinâmicas de esclarecimentos aos acadêmicos sobre a questão da obrigatoriedade da exigência da carga horária em extensão, apesar da contradição de que em alguns Câmpus apenas agora começou a ser uma exigência, sendo que nos documentos da UEG já é obrigatório desde 2006 como atividade complementar. Isso denota divergência de informação por parte dos docentes e da gestão do Câmpus.

Sim. A nossa experiência aqui especialmente nos últimos anos ela tem sido bastante positiva nós temos um incentivo muito grande por parte da gestão do campus, de todas as coordenações e a obrigatoriedade para os alunos e sabem disso. Então todo início de ano tem uma demanda muito grande de acadêmicos procurando os projetos de pesquisa e de extensão principalmente, os de extensão [...] porque eles sabem que precisa ser integralizado com o currículo que eles precisam cumprir. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Eu penso que no processo lá de atividades complementares elas constam. Inclusive a gente fez a pouco tempo a revisão do nosso regulamento de atividades complementares e lá consta que a participação em atividades de extensão tem um percentual maior, uma exigência maior agora! Então se nós tamos trabalhando por cerca de 5 anos agora que isso vai começar aparecer como uma exigência, antes não, não era[...]. (Coordenador, Projeto Jogos)

No movimento contraditório os docentes reconhecem os problemas financeiros para a realização das atividades de extensão que são obrigatórias como carga horária completar no currículo, evidenciado pelos relatos que os professores não têm o financeiro dos projetos e que as despesas são divididas entre os alunos e a coordenação, mesmo tendo lançada a parte orçamentária no sistema. Esse questão também é questionada mas não obtém respostas, denotando além da precarização do trabalho docente, a não assumência da responsabilidade por parte da gestão local ou central, inclusive no sentido de esclarecimento de informação. As condições elementares para a realização do trabalho por parte do docente muitas vezes não é a que ele escolheu, mas a que lhe é dada pelas circunstâncias, retomando Lukács (1979, p. 16) ao afirmar que para Marx os homens fazem suas histórias contudo “[...] não em uma circunstância por eles escolhidas.”.

E nós não temos o financeiro do projeto. Todas as despesas são divididas entre os alunos e eu. E aí a gente faz os incentivos para os alunos porque a interessante faz dinâmicas, leva uma caixa de bis e isso toda aula tem um gasto tem as reproduções, tem os balões então assim toda semana tem um gasto de mais ou menos R\$ 1 e pouquinho de cada um, e é dessa forma e aí eu me incluo com eles para dividir para manear um pouco. Quando eu coloquei o projeto no sistema eu coloquei os gastos e

eu especifiquei quais seriam esses gastos e pedi fundo, renda para isso mas também a gente questiona eles não respondem, aí a gente divide os gastos. E nós fazemos duas culminâncias. nós fazemos em junho para encerrar o primeiro semestre e às vezes fica R\$ 15 para cada acadêmica aí eu entro com 50 e assim vai. (Coordenador, Projeto EJA)

Os núcleos de significação que tratam da relação entre as atividades do projeto de extensão com o currículo de formação do curso de Pedagogia da UEG apontam que os docentes reconhecem a relação com o currículo vinculada a disciplinas específicas, salvo um que não tem disciplina específica, sentem dificuldade de gestão curricular e percebem a influência dessa relação para a formação e o trabalho docente, conforme Apêndice Y (Quadros 98, 99 e 100).

Os docentes reconhecem a relação das atividades do projeto de extensão com o currículo do curso de Pedagogia pelos relatos foi quase que unânime a vinculação com disciplinas do currículo, sendo que o projeto foi criado a partir da disciplina ou a disciplina promove as discussões teóricas do projeto, corroborando com a questão da indissociabilidade com o ensino, previsto tanto na Constituição de 1988, quanto nas discussões do FORPROEX (2012), quanto PNE (2014), PPI (2011), PDI (2010), dentre outros.

Esse projeto ele surgiu a partir de uma disciplina de Literatura Infantil. Só que agora as alunas do primeiro período elas não tiveram ainda essa disciplina, então eu estou tento que orientá-las até para elas poderem a chegar. Mas ele surgiu a partir dessa disciplina que era do sétimo período essa disciplina. [...]. (Coordenador, Projeto Literatura)

Sim porque tudo que a gente faz aqui por exemplo nós estudamos aqui filosofia da educação, estudamos especificamente a educação infantil, literatura infantil. Então, tudo que a gente faz aqui está estritamente ligado ao currículo da pedagogia. (Coordenador, Projeto Formação)

Então tem a disciplina e a partir desta disciplina de Literatura Infantil que surgiu o projeto. (Coordenador, Projeto História)

A relação é porque eu já trabalho as disciplinas tanto de Ciência quanto de Português e aí mediante as dificuldades vista na escola eu resolvi associar as duas para estar trabalhando. (Coordenador, Projeto Ciência)

No tocante ao projeto que não tem uma disciplina específica que trata de temática pode denotar um ponto positivo e não negativo, pois a temática pode ser transversal e ser abordada em várias disciplinas ou pode vir a ser ofertada como uma disciplina de Núcleo Livre, a qual pode ser elegida pelos pares e ser ofertada como obrigatória no currículo.

[...] principalmente nosso curso de formação de professores precisamos trabalhar a questão de educação para o trânsito [...] não temos essa disciplina específica Teríamos [...] que pensar talvez numa disciplina de núcleo livre [...]. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Sim [...] às vezes desenvolve o projeto e não estabelecem relação. Aí é o momento que a gente tem que trazer a discussão, para reflexão da ação sobre a ação e dizer para eles da formação que eles tiveram que isso vai contribuir diretamente com atuação[...] às vezes a gente acaba se esquecendo dessa relevância[...]. (Coordenador, Projeto Trânsito)

A dificuldade de gestão curricular foi evidenciado pelo relato dos docentes ao apresentarem que os acadêmicos estão sobrecarregados com tarefas variadas nos últimos períodos do curso, dificultando a participação desses acadêmicos na extensão. Contudo, se houver uma gestão curricular entre os pares isso pode ser amenizado, pois a extensão pode ser vinculada a disciplina, ao estágio, ao TCC e outras demandas pedagógicas. Mas, como discute Apple (1995) os docentes estão muito sobrecarregados de trabalho que não tem tempo para um planejamento coletivo, o que poderia amenizar a sobrecarga dos acadêmicos, demonstrando que a relação formação docente está estritamente relacionada ao trabalho docente.

[...] senti muito dificuldade de resgatar as alunas, porque elas estão sobrecarregadas com monografia, com estágio, com seminário, com simpósio. (Coordenador, Projeto Literatura)

A influência dessa relação para a formação e o trabalho docente foi evidenciado pelo relato de que o que aprendem na extensão e no currículo de modo em geral servirá para sua atuação docente.

Eu penso que tem muitas relações, formação de professores visa promover situações de ensino significativas, promover situações ricas de aprendizagem, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, criar práticas de sucesso na sala de aula. Então, com esses objetivos na formação de estudar e ver metodologias que são realmente aplicados [...]atividade de extensão facilita esse processo [...]coloca o aluno em maior atuação[...]. (Coordenador, Projeto Jogos)

[...] principalmente nosso curso de formação de professores precisamos trabalhar a questão de educação para o trânsito [...] e de grande valia para a formação dos acadêmicos por meio do nosso projeto de trânsito [...] eles já vão levar esse embasamento, essa fundamentação teórica para serem desenvolvidas lá enquanto docentes depois lá na escola [...].(Coordenador, Projeto Trânsito)

Os núcleos de significação sobre qual aluno deveria vivenciar a extensão apontam que os docentes acreditam que todos devem viver a extensão, mas percebem que poucos fazem a extensão. Contudo, os docentes reconhecem a importância da extensão na formação acadêmica, mediante Apêndice AA (Quadros 101, 102 e 103).

Os docentes acreditam que todos os alunos devem viver as experiências com atividades de extensão em seu processo formativo, denotando que os docentes compreendem a importância da extensão para a formação dos acadêmicos, a qual está prevista no PNE (2014), no FORPROEX (2012), na Resolução CNE/CES n. 07/2018, dentre outros.

Eu acho que todos deveriam ter esta experiência. Inclusive essa experiência é o sentido de partilhar os conhecimentos, de levar a comunidade aquilo que eles têm oportunidade, porque a grande maioria da comunidade não tem oportunidade desse saber científico, do saber acadêmico. Então eu acho que todos deveriam passar por essa experiência e também para poder valorizar mais o saber popular porque o saber científico sem o saber popular vale muito pouco eu acho. (Coordenador, Projeto Formação)

Todos os alunos, inclusive a UEG está caminhando para que nessas horas de atividades complementares que todos os alunos tenham um percentual de atividade de extensão, se hoje isso é pouco porque são poucos os alunos que participam da extensão mas está caminhando para que todos os alunos participem porque a extensão eu acredito que depois dos projetos os alunos envolvem mais com a universidade, envolvem mais com as disciplinas, e mesmo depois quando eles vem fazer o estágio eles já estão mais envolvidos com as crianças com os alunos, então acho que ele contribui muito. (Coordenador, Projeto História)

Penso que todos os alunos deveriam ter essa oportunidade. [...]tem uma aluna que está desde o primeiro ano, no segundo período ela começou trabalhar comigo. Então eu vejo que as experiências se tomam muito ricas para elas. Então se tivesse muitas oportunidades sem dúvida que a formação seria bem mais fortalecida. (Coordenador, Projeto Jogos)

Todos os alunos, [...] ela dá oportunidade para o aluno extravazar a criatividade, a experiência, o conhecimento, a inovação. Então assim, eu vejo a pesquisa, estudo, trabalho científico é o forte. (Coordenador, Projeto EJA)

Na contradição do processo os docentes percebem que poucos acadêmicos participam de projetos de extensão, deixando o entendimento de que nem todos os acadêmicos vivem a experiência da extensão. Isso pode significar pode significar, como já foi relatado, a condição de trabalhador e a falta de informação sobre que todo acadêmico da UEG para colar grau precisa ter no mínimo 20% das horas complementares em extensão universitária, que é regulamentada desde 2006.

Eu acho que todos deveriam ter esta experiência. [...] Então eu acho que todos deveriam passar por essa experiência e também para poder valorizar mais o saber popular porque o saber científico sem o saber popular vale muito pouco eu acho. (Coordenador, Projeto Formação)

Todos os alunos, inclusive a UEG está caminhando para que nessas horas de atividades complementares que todos os alunos tenham um percentual de atividade de extensão, se hoje isso é pouco porque são poucos os alunos que participam da extensão mas está caminhando para que todos os alunos participem [...]. (Coordenador, Projeto História)

Entre todos ou poucos acadêmicos participarem efetivamente e como protagonista das atividades extensionista, o que fica evidente nos relatos dos docentes é o reconhecimento da importância da extensão na formação acadêmica pois, essa experiência na formação é o sentido da extensão, porque pode contribuir e fortalecer a formação.

[...] Inclusive essa experiência é o sentido de partilhar os conhecimentos, de levar a comunidade aquilo que eles têm oportunidade, porque a grande maioria da comunidade não tem oportunidade desse saber científico, do saber acadêmico. [...](Coordenador, Projeto Formação)

[...] eu acredito que depois dos projetos os alunos envolvem mais com a universidade, envolvem mais com as disciplinas, e mesmo depois quando eles vem fazer o estágio eles já estão mais envolvidos com as crianças com os alunos, então acho que ele contribui muito. (Coordenador, Projeto História)

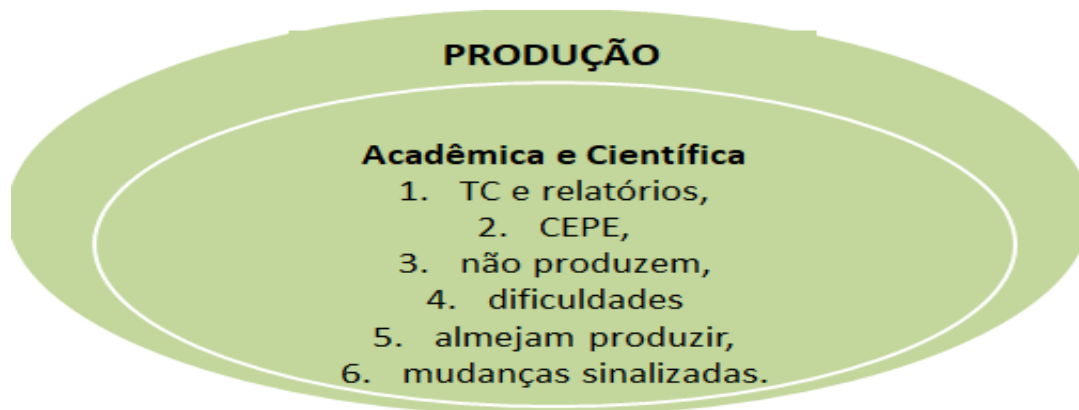
[...]tem uma aluna que está desde o primeiro ano, no segundo período ela começou trabalhar comigo. Então eu vejo que as experiências se tomam muito ricas para elas. Então se tivesse muitas oportunidades sem dúvida que a formação seria bem mais fortalecida. (Coordenador, Projeto Jogos)

As análises dos núcleos de significação apontam para a afirmação que os docentes apresentam que a integralização do projeto de extensão ocorre pelo cômputo da carga horária como atividade completar, divergindo do quantitativo de horas certificadas por cada projeto executado anualmente, contudo reconhecem a importância das atividades para a formação acadêmica e que mesmo com apoio da gestão de alguns Câmpus, a questão financeira se apresenta como uma dificuldade e até mesmo como incoerência, visto que se os acadêmicos são obrigados a cumprirem uma certa carga horária é preciso que a instituição assuma sua efetividade, sem precarização do trabalho docente. Também os docentes reconhecem a relação das atividades do projeto de extensão, direta ou indireta, com disciplinas do currículo do curso de Pedagogia e defendem que as mesmas favorecem a formação e o trabalho docente, mesmo com certa sobrecarga de atividades curriculares. E por fim, é unânime para os docentes que todos os acadêmicos devem participar das atividades de um projeto de extensão, visto que fortalecem a formação pelo seu sentido de ser, apesar que nem todos participam por questões de esclarecimento ou acompanhamento.

*** Produção Acadêmica e Científica**

A produção acadêmica e científica pelas vias das atividades de extensão, enquanto componente do tripé universitário, e amparado por documentos legais como a Constituição de 1988, a LDB n. 9394/96 e os documentos da UEG, precisa ser analisado no processo formativo, pois não basta estar previsto oficialmente mas, compreendido no movimento dialético e contraditório do pensar e fazer, no instituído e do insituente. Nesse interim os núcleos de significação oriundos das análises das entrevistas permitiram a elaboração da Figura n. 26.

Figura n. 26 - Produção Acadêmica e Científica dos docentes



Fonte: As entrevistas (2018)

Os núcleos de significação sobre como o grupo se relaciona com a produção acadêmica e científica a partir das atividades do projeto de extensão se estruturou em vinculação apenas ao TC e relatórios, vivenciam a produção apenas para o CEPE, afirmam não produzirem cientificamente nem para o CEPE, percebem as dificuldades para a produção, almejam produzir e compreendem as mudanças necessárias, conforme Apêndice BB (Quadros 104, 105 e 106).

O docente percebe a vinculação das atividades do projeto de extensão apenas ao TC e relatórios, pois ficou evidente em alguns relatos em que se referem aos acadêmicos perceberem que a extensão poderia ser desenvolvida no pré-projeto e na monografia, no mais são realizados apenas relatórios obrigatórios para a gestão da universidade responsável pela extensão e outras produções para serem postadas em facebook, demonstrando uma sutil produção vinculada ao ensino e o possível desconhecimento de que os relatórios mensais e o relatório final pode ser transformado em um artigo científico ou relato de experiência e publicado em anais de eventos ou revistas especializadas, as quais poderão servir de índice para avaliação do curso e até mesmo da Universidade, inclusive previsto no FORPROEX (2001, p. 50) que apresenta que “A *produção acadêmica* trata da captação dos produtos resultantes da ação da extensão, que elabora e dissemina conhecimentos e que, no âmbito universitário tem o seu valor reconhecido.”.

Essa produção científica na verdade ao final do projeto cada uma faz um relatório [...] eu produzo um texto, que não posso dizer que foi um artigo, para entregar para o juiz e para coordenadora de extensão. [...] sobre o projeto eu tive uma aluna que fez o TCC sobre Literatura Infantil e o lúdico, ela fez o projeto só porque foi em 2017 e ela não está mais na faculdade, mas ela fez sobre como trabalhar o lúdico com seus alunos. (Coordenador, Projeto Literatura)

[...] eles trabalham muito, mas eles temem produção científica produção eles só fazem TCC para conclusão de curso, por isso nós só fizemos um com a aluna Érica e ela viu

com bons olhos o nosso projeto e fez o trabalho dela com base no nosso projeto [...] (Coordenador, Projeto EJA)

[...] O que a gente tem é a parte que se filma algumas das historinhas e a gente coloca na página do Face da APAE. A gente publica na página do Face, algumas mães pedem, a gente repassa no WhatsApp e pelo Face das Mães, [...]A escrita de artigos não saiu, a gente sempre faz um resumo expandido [...]. (Coordenador, Projeto História)

[...] elas podem aproveitar isso também, muita coisa que elas estão trabalhando vai ajudar elas a desenvolver também a pesquisa delas, a monografia delas, inclusive ela trabalha a monografia que ela está fazendo é sobre metodologia de ciências. (Coordenador, Projeto Ciência)

Os acadêmicos vivenciam a produção apenas para o CEPE. Isso foi constatado em alguns relatos, visto que os acadêmicos bolsistas, seja permanência ou extensão, vinculados a um projeto de extensão, são obrigados a participarem do CEPE, enquanto que os voluntários são convidados a participarem. O CEPE é o evento de socialização das atividades de pesquisa, ensino e extensão da UEG, um momento de divulgação dos projetos e de troca de experiências, além de fomentar a produção acadêmica. Seria interesse uma divulgação do evento acrescida de um incentivo da gestão local para que os docentes e acadêmicos envolvidos com extensão, com ou sem bolsa, pudesse participar do mesmo. O CEPE é apenas um evento da instituição, pois podem participar de variados eventos locais, regionais, nacionais, dentre outras formas de publicação das produções advindas das atividades extensionistas.

Nós não temos produção científica, a intenção é de produzir, de fazer um artigo, mas até hoje não aconteceu a produção. [...] A publicação que tem é a que gente participa do CEPE e tem a mostra de pesquisa da UEG. A gente faz banner e tem as apresentações orais e apresentação de banner. A escrita de artigos não saiu, a gente sempre faz um resumo expandido [...]. (Coordenador, Projeto História)

Um dado importante de ser considerado é que os acadêmicos não produzem cientificamente nem para o CEPE. Esse dado foi evidenciado em vários relatos de docentes que apresentaram não haver articulação de produção acadêmica e científica, de não realizarem iniciação científica relacionada com a temática da extensão, de não escreverem artigos científicos e de não participarem nem mesmo do CEPE, que é o evento para socializar as atividades da pesquisa, do ensino e da extensão. Essa questão pode ser associada ao pouco incentivo para participar do CEPE, a falta de informação sobre a importância do movimento da produção científica e acadêmica e até mesmo a falta de conhecimento de como produzir cientificamente a partir da extensão.

A gente nunca teve assim muita uma relação com a produção[...] E é uma grande dificuldade isso aí não tem dúvida. Porque quem não lê, não escreve, não produz. Uma coisa está ligada a outra. Embora tem uma experiência, uma coisa grande que

poderia produzir mas, falta o hábito de fazer isso. Como lê pouco, tem dificuldade muito grande de produzir. (Coordenador, Projeto Formação)

Olha a principio, assim no começo elas acham meio difícil, [...] Não conseguimos ir ano passado porque não conseguimos cadastrar problema no sistema. Aqui acho que só quem é bolsista vai pro CEPE. [...] Não escrevemos nenhum artigo científico, tem só um artigo que eu fiz mais é acadêmico de quando eu fiz o curso foi da pós graduação. Eles não escreveram artigo porque nem eu escrevi. (Coordenador, Projeto Ciência)

Não participamos do CEPE por falta de envolver mesmo porque acaba muito sobrecarregada e acabo não envolvendo. (Coordenador, Projeto Literatura)

As acadêmicas anteriores elas não publicaram artigos e não fizeram o TCC [...] como iniciação científica também não fiz nenhum, nenhum trabalho de iniciação científica, acho que o fato de ser especialista parece que limita [...] (Coordenador, Projeto Jogos)

A existência de dificuldades para a produção ficou evidente em vários relatos de docentes ao alegarem que a questão do tempo e sobrecarga de atividades, tanto por parte dos docentes quanto dos acadêmicos, prejudica a produção científica e sua publicação, sendo preciso um repensar sobre essa sobrecarga, pois pode acarretar em intensificação e precarização do trabalho docente, prejudicando o processo formativo do acadêmico por vias da extensão universitária.

[...] quando a gente propõe alguma produção pra eles, a dificuldade maior é com relação a tempo, porque são tantas disciplinas, tantos projetos que acaba que quando a gente tem a ideia de montar um artigo, montar uma revista ou montar panfletos é um pouquinho de dificuldade por conta do tempo mesmo de cada um. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Também voltando aos desafios, os frutos todos os anos a gente tem dificuldades, [...] já começou a ter uma sensibilização maior mas ainda assim quando a gente vai fechar para o produto final, aquele grupo grande ele se resume, então nós temos dificuldade no finalzinho para formatar os resultados e publicar e aí ficam grupos bem menores. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Nós não temos produção científica, [...] Geralmente quando vai chegando no final do ano os alunos envolvem com estágio e com TCC e o tempo vai ficando curto e a coisa vai apertando [...]. (Coordenador, Projeto História)

Não participamos do CEPE por falta de envolver mesmo porque acaba muito sobrecarregada e acabo não envolvendo. (Coordenador, Projeto Literatura)

[...] Não temos nenhum artigo, infelizmente ainda não. Não participamos do CEPE, [...] nunca tive a oportunidade de conhecer assim e participar não, [...] As vezes é um pouco a questão tumultuada do nosso dia a dia que impede as vezes a gente ir, [...] eu ainda não tive a oportunidade de conhecer, de participar desse CEPE, mais uma hora vai dá certo, esse ano quem sabe. (Coordenador, Projeto Reforço)

Na contra mão das dificuldade aparece o desejo de produzirem. A evidência nos relatos se deu porque os docentes afirmaram que precisam melhorar essa questão, que têm a intenção

de produzir, que precisam pesquisar e produzir cientificamente e que almejam ir para o CEPE, demonstrando que ainda não produzem por algum motivo que não seja por desconhecimento.

Nós não temos produção científica, a intenção é de produzir, de fazer um artigo, mas até hoje não aconteceu a produção. [...] mas publicar a gente não conseguiu publicar ainda. É intenção de publicar. (Coordenador, Projeto História)

A gente nunca teve assim muita uma relação com a produção e inclusive não sei esse é um ponto fraco que a gente tem que pensar em alguma coisa de produção científica ligado ao projeto. Eu acho que a gente precisa melhorar essa questão. E é uma grande dificuldade isso aí não tem dúvida. Porque quem não lê, não escreve, não produz. Uma coisa está ligada a outra. Embora tem uma experiência, uma coisa grande que poderia produzir mas, falta o hábito de fazer isso. Como lê pouco, tem dificuldade muito grande de produzir. (Coordenação Formação)

Então isso, essa articulação não foi tão boa, ao longo de alguns anos não tão visível para elas [...]Então o envolvimento nesse campo não foi tão grande na produção acadêmica. Mas eu penso que essa próxima que a gente já sugeriu, que ela já tem estudado inclusive e já está produzindo o pré-projeto nessa área, eu vejo que haverá um vínculo com a produção científica a partir de agora, que tem sido dado esse incentivo. [...] acho que o fato de ser especialista parece que limita, [...] não sei, eu preciso pesquisar. (Coordenador, Projeto Jogos)

Em relação a compreenderem quais mudanças são necessárias para que a produção científica e acadêmica ocorra, os docentes apresentaram em muitos relatos que seria importante uma maior carga horária para professores que realizam a extensão, que a pesquisa no Câmpus precisa ser melhorada, assim como a formação dos docentes, pois muitos são especialistas e têm vontade de fazer mestrado, bem como melhorar a política da questão do contrato temporário e de orientação quanto a produção, visto que um docente questionou se resumo é uma produção e se haveria possibilidade de orientação sobre como escrever um livro com as acadêmicas do projeto. Questões que remetem a gestão da instituição e de um processo de informação e formação. Para Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 105) “[...] A remuneração, nesse caso, é um ítem importante a ser avaliado, já que, especialmente em se tratando de universidades públicas e de muitas particulares, observa-se um salário-base defasado.”.

[...] mas a pesquisa e a produção no nosso Campus é um ponto que precisa ser melhorado. Porque os alunos só produz para conclusão do curso porque não tem é doutor, [...] eles pediram para ser transferidos aí a pesquisa está adormecida. É uma coisa que tá meio como eu sempre falo nas reuniões que precisa ser resgatado. Porque precisa trabalhar com isso. Nós produzimos os nossos artigos, como somos especialistas, a gente fica até meio tímido de publicar ou de montar um projeto de pesquisa. A pesquisa no nosso Campus precisa melhorar muito. Precisa melhorar também a formação dos professores, precisa melhorar a política da questão do contrato temporário com efetivo, porque é uma das coisas assim que eu penso [...] "Nossa eu sirvo para trabalhar como contrato temporário, veem com bons olhos o meu trabalho", mas aí eu não vejo nenhuma política dentro da UEG que possa fazer um mestrado porque eu sou contrato temporário. Mas eu também penso que a UEG podia

pensar um pouquinho nos temporários, porque a medida que a gente recebe uma formação, a gente também trabalha melhor com os nossos alunos, e aqui tem dois fatores que contribuem muito para que a gente não continue. O meu sonho é fazer mestrado, tanto é que uma das minhas vontades de mudar de São Miguel é para eu continuar estudando. Meu irmão mora em Brasília e ele é super triste porque eu moro aqui e não posso continuar meus estudos, mas eu não tenho condições de fazer um mestrado em Palmas porque é 600 quilômetros daqui, nem em Goiânia, nem em Brasília também. (Coordenador, Projeto EJA)

[...]Não escrevemos nenhum artigo científico, tem só um artigo que eu fiz mais é acadêmico de quando eu fiz o curso foi da pós graduação. Eles não escreveram artigo porque nem eu escrevi. Eu queria, até o Edson ele falou pra mim, quando ele foi candidato a primeira vez ele falou pra assim, Giselda vou te ensinar, eu falei Edson eu queria tanto fazer artigo, escrever um livro. [...] Poderia até escrever um livro com elas não é? Mas aí você me orienta? como que eu faço? Você nos orienta? (Coordenador, Projeto Ciência)

Nós não temos produção científica,[...] A escrita de artigos não saiu, a gente sempre faz um resumo expandido, a gente faz sempre o resumo menor. No caso esse resumo seria uma produção? [...] (Coordenador, Projeto História)

As acadêmicas anteriores elas não publicaram artigos e não fizeram o TCC [...] como iniciação científica também não fiz nenhum, nenhum trabalho de iniciação científica, acho que o fato de ser especialista parece que limita, a gente pensa assim... Será que posso entrar nessa, não é proibido mas tem limitações, não sei eu preciso pesquisar. (Coordenador, Projeto Jogos)

[...] dificuldade por conta do tempo mesmo de cada um. Se caso a UEG distribuísse uma carga horária melhor para os professores trabalharem com a extensão e se dedicar também a produção científica favoreceria com certeza.(Coordenador, Projeto Trânsito)

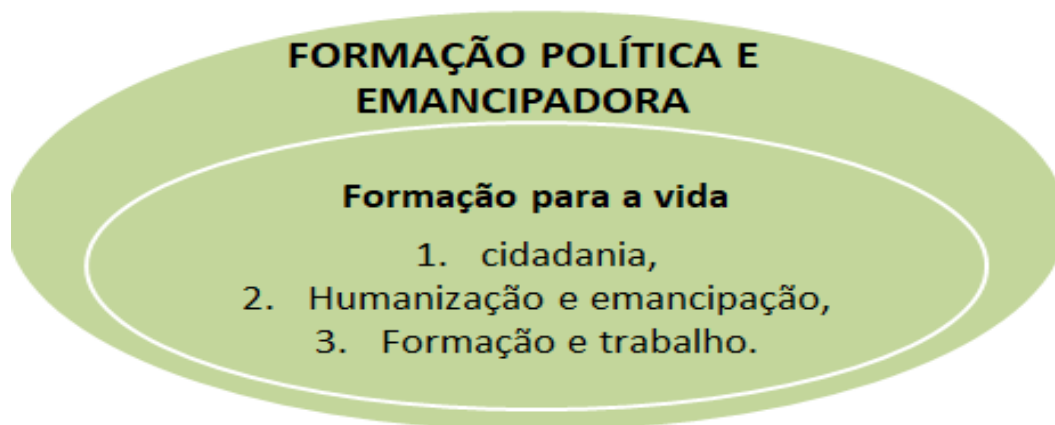
Os núcleos de significação quanto a como o grupo se relaciona com a produção acadêmica e científica a partir das atividades do projeto de extensão pelos relatos dos docentes, evidenciaram que poucos produzem vinculado ao TC, aos relatórios e apenas para o CEPE, muitos afirmam não produzirem cientificamente nem para o CEPE, mas almejam produzir e percebem as dificuldades do tempo para a produção e compreendem que algumas mudanças institucionais de gestão, informação e formação são necessárias.

*** Formação Política e Emancipadora**

As atividades de extensão no processo formativo podem vir a ser uma possibilidade de construção do conhecimento político e emancipador pelo movimento contraditório e dialético em que o pensar e o fazer coadunam para a práxis crítico-emancipadora, considerando ainda as questões materiais concretas e os elementos que podem favorecer ou dificultar a consolidação de atividades formativas nesse viés. Com o intuito de compreender como as atividades extensionistas dos projetos em questão se relacionam com a formação política e emancipadora

efetivamos um questionamento e suas análises se expressam pelos núcleos de significação apresentados na Figura n. 27.

Figura n. 27 - Formação política e emancipadora dos docentes



Fonte: As entrevistas (2018)

Os núcleos de significação sobre como as atividades de extensão podem favorecer o acadêmico para a vida apontaram que os docentes reconhecem o processo de formação para a cidadania, percebem o processo de humanização e emancipação e compreendem a importância para a formação e trabalho, conforme Apêndice CC (Quadros 107, 108 e 109).

Entre limites e perspectivas, os docentes reconhecerem que as atividades do projeto de extensão favorecem o processo de formação para a cidadania, sendo evidenciado em muitos relatos ao afirmarem que desenvolve o respeito mútuo, desenvolve a ética, ajuda na vida da pessoa, amplia a visão de mundo, sensibiliza para com o outro e possibilita a formação de cidadãos éticos e comprometidos.

[...] para vida pensando nos temas transversais elas desenvolvem o respeito mútuo ela desenvolve a ética, ela aprende a se colocar no lugar do outro, ela aprende a valorizar o que ela tá aprendendo ali, ela aprende a melhorar o seu relacionamento interpessoal. Eu acho assim que para a vida ajuda bastante as acadêmicas, elas ficam apaixonadas pelas crianças aprende a tratar melhor seu aluno, eu acho que ajudou bastante.(Coordenador, Projeto Literatura)

Penso que toda a experiência que tem contato com humano, com outras pessoas, com outras experiências, outros universos, idades diferentes, professores em situações diversas, sem dúvida que ajuda na vida da pessoa, a ampliação da visão de mundo, capacidade de reflexão, respeito ao outro, às diversidades, busca da solução de problemas porque se enfrenta problemas, muitos problemas[...]. (Coordenador, Projeto Jogos)

Educação para o trânsito, tudo a ver com a vida. Porque quem não é ainda condutor de carro por exemplo, deve ter uma bicicleta, deve caminhar na rua como pedestre. [...] todas as nossas atividades que a gente desenvolvem teóricas ou práticas elas vão influenciar e vão fazer parte da vida da pessoa. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Eu vejo assim principalmente a mudança, existe uma mudança do antes, o durante projeto e o depois, não só da vida do acadêmico mas o professor também, a cada dia a gente está mudando um pouquinho, a gente está conhecendo novas pessoas, a gente está participando da vida diária do ser humano, [...] eu vejo assim que se tiver a contribuição das pessoas, e cada qual fazendo a sua parte eu vejo assim que vai ter um futuro melhor a gente tá se preparando para criar cidadãos éticos e compromissados. (Coordenador, Projeto Reforço)

Os docentes também reconhecem o processo de humanização e emancipação em que as atividades do projeto de extensão fomentam o movimento de colocar no lugar do outro, favorecem a formação humana e pode conduzir a um processo de emancipação. A formação acadêmica pode extrapolar as questões meramente teóricas e possibilitar uma formação mais humana e visando a emancipação, principalmente em uma sociedade capitalista.

[...] para vida pensando nos temas transversais elas desenvolvem o respeito mútuo ela desenvolve a ética, ela aprende a se colocar no lugar do outro, ela aprende a valorizar o que ela tá aprendendo ali, ela aprende a melhorar o seu relacionamento interpessoal. (Coordenador, Projeto Literatura)

Especialmente para esse olhar para o outro de sensibilizar do outro que está lá e com pouco que ele tem para oferecer, pode fazer tanta diferença na vida dele. Então eu vejo que a formação humana, a formação para o humano também na minha concepção é uma formação que conduz um processo de emancipação. Porque a partir do momento que você consegue se colocar no lugar do outro você vê necessidade nonoutro é que você passa olhar mais para si também, e não quer passar por situações que você tá vendo lá fora, então ele começa a dar um pouco mais de valor ao que ele tem e saber que ele pode ir muito além. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Em relação a compreenderem a importância para a formação e trabalho ficou evidente nos relatos que apontam que as atividades favorecem a ligação da teoria e prática, o intercâmbio das educadoras, pode contribuir na hora que estiver em uma sala de aula, pode enriquecer o currículo e a vida profissional, é uma oportunidade de atuar como professor e aprendendo uma profissão e também favorece a vida do professor e não só do acadêmico.

[...] eu acho que é a ligação da teoria e prática é uma momento forte delas poder, esse intercâmbio das educadoras que estão trabalhando na área que vão trabalhar na educação infantil. Então essa ligação eu acho que para vida perceber e conhecer, estar mais em contato com esta realidade, pensar e refletir. Eu acho que isso ajuda para vida mesmo mesmo que não sejam educadoras depois. [...] (Coordenador, Projeto Formação)

Então eu acredito que como é um curso de pedagogia, uma licenciatura e vão se formar e sair daqui professores então essas histórias vão contribuir na hora que ele tiver em uma sala de aula, porque o aluno que passou pelo projeto e consegue contar história é diferente daquele aluno que não consegue contar história para criança e isso vai enriquecer o currículo dele, vai enriquecer a vida profissional dele [...]. (Coordenador, Projeto História)

Nossa em muita coisa, eu falo sempre para eles faça um trabalho bem feito porque quem ver vocês atuando lá vocês serão os primeiros as serem convidados isso também é falado pela secretária de Educação os primeiros a serem convidados quando tiver

oportunidade de atuar como professor regente, pra vida deles é conhecimento né, é um trabalho eles estão ali aprendendo uma profissão também.(Coordenador, Projeto Ciência)

Os núcleos de significação sobre como as atividades de extensão podem favorecer o acadêmico para a vida possibilitam afirmar que os docentes reconhecem o processo de formação para a cidadania pelo desenvolvimento da ética, do respeito e da valorização do outro, bem como percebem o processo de humanização e emancipação ao se colocar no lugar do outro e compreendem a importância para a formação e trabalho, visto que possibilita uma aproximação com a realidade e experienciando sua profissão. Não tem como distanciar a vida do acadêmico da vida acadêmica. Assim, as atividades de extensão influenciam diretamente na vida pessoal e acadêmica dos envolvidos.

Ao final da entrevista deixamos o espaço em aberto aos docentes para que falassem o que julgassem importante no momento. Aqui apresentamos alguns dos relatos efetivados nesse espaço que corroboram com a questão da importância da extensão na formação docente e de seu reconhecimento, bem como com os limites e dos desafios de sua efetivação.

Então, não especialmente sobre o projeto mas de forma geral falando da minha experiência mesmo quando começamos a pensar em extensão nós não tínhamos a ideia da dimensão que a extensão pode alcançar dentro de uma instituição de ensino superior. Eu vejo ainda que a extensão é muito delegada ao patamar inferior quando a gente fala de ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa parece que vem sempre em primeiro lugar, como se a extensão não envolvesse pesquisa. Ninguém desenvolve na prática sem teoria. É o mesmo discurso que nós tentamos desenvolver o mesmo em sala de aula em relação aos estágios. É também com relação a extensão, envolve ensino, envolve pesquisa para depois você chegar no momento da extensão. Ela é uma formação do professor e eu preciso aprender, eu preciso discutir, refletir essa minha aprendizagem se eu quiser depois colocar em prática. Então eu vejo que é um desafio. Está crescendo. Está sendo mais reconhecida mas que ainda tem muito o que avançar. (Coordenador, Projeto Trânsito)

Será que estou trabalhando certo? Será é que dessa forma mesmo? Interdisciplinaridade é tão complicado, parece tão fácil, quando você lê o conceito parece fácil, mas, eu já vi tanta gente trabalhando de forma errada e aí eu me pergunto será que eu estou fazendo a forma correta?(Coordenador, Projeto Ciência)

Mas ele conta horas. Mas como eu tenho horas sobrando, claro eu teria que fazer extensão para completar minha carga horária, mas eu tenho horas bem além daquelas que por obrigação eu teria que ter. (Coordenador, Projeto Formação)

Particularmente falando eu faço projeto com satisfação e a gente percebe o seguinte: essa carga horária entre aspas essas 8 horas ela vai muito além do que os nossos esforços. Não é só semanalmente, ele é diário, todos os dias a gente está tentando melhorar [...] a gente vê que tem muita coisa ainda a caminhar. É uma caminhada longa. (Coordenador, Projeto Reforço)

Destarte, os coordenadores compreendem que a extensão ainda está em segundo plano, mas que promove uma formação docente apesar de algumas dúvidas sobre a realização de seu

trabalho e da baixa carga horária ou da intensificação do trabalho docente. Eis, que a formação docente pelas vias da extensão universitária apresenta perspectivas e limites que precisam ser considerados pela gestão da instituição.

5.5 DA SÍNCRESE À SÍNTESE DO OBJETO: concepções, sentidos e construções

O processo de sair da síncrese e chegar a síntese, considerando a singularidade e complexidade do objeto, incorre em riscos que o pesquisador precisa ter cautela, pois as mediações e as contradições podem fomentar armadilhas teóricas e empíricas. Com o cuidado da lente de um pesquisador, procuramos a síntese do nosso objeto.

Pelo Estado do Conhecimento realizado constatamos que são muitos os limites para uma formação docente pela extensão universitária, mediante os poucos trabalhos analisados, mas as perspectivas dessa formação pelas vias da extensão universitária são maiores. Salientamos que nenhum trabalho teve como intuito apresentar as contribuições do projeto para a formação docente pela epistemologia da práxis, até mesmo porque essa teoria é nova no cenário brasileiro e nossa intenção em trazê-la à tona foi no sentido de possibilidade de construção, de um vir a ser, a partir das concepções e sentidos das ações extensionistas no processo de formação docente, ao considerar o que temos, eleger o que podemos construir.

Quanto à discussão teórica primamos por apresentar uma síntese em relação a universidade, a extensão universitária, a formação docente, a emancipação, a pedagogia contra-hegemônica e a práxis crítico-emancipadora.

- 1- Da Universidade brasileira é possível afirmar que sofreu e ainda sofre influências do modelo alemão-humboltiano (pesquisa), francês-napoleônico (ensino), fortemente a norte-americano (profissionalizante) e de forma sutil, a latina (extensão), em um movimento de criação tardia ou temporã pelos impactos da colonização, imperialismo e começo da democracia, passando pelas críticas efervescentes da Era Populista até chegar a fase das reformas do período civil e militar, conforme nos apresenta Cunha (1980, 1989, 1988). A criação das primeiras universidades no Brasil demonstram a influência estrangeira e as finalidades capitalistas. A partir do processo de redemocratização, considerando a historicidade das universidades brasileiras, é possível afirmar que há um movimento de análise e reflexão no sentido de construção de uma universidade em que a pesquisa, o ensino e a extensão, possibilite a formação de um acadêmico que prime pela transformação social, por meio da resistência, luta e conhecimento, conforme Fávero (2000), Sousa (2000).

- 2- Da extensão universitária pela sua historicidade é possível afirmar que como toda universidade, a extensão também sofreu influências estrangeiras e que foi deixada a segundo plano ou valendo-se de uma concepção em que as ações seriam para o assistencialismo e, principalmente, a prestação de serviços as quais poderiam substituir o papel do estado ou formar a mão-de-obra para um possível atendimento ao mercado, amparado por legislações que fomentavam essa prática. A partir do processo de redemocratização, na nova Constituição em 1988, da nova LDB em 1996 e os novos documentos como o PNE de 2001 e 2014 e o PNEU de 2001 e 2011, dentre outros apresentam indícios para uma nova concepção de extensão universitária. Pensando na superação de um assistencialismo ou prestação de serviços é preciso considerar as atividades de extensão na concepção processual-orgânica de Reis (1996), processual e crítica de Silva (2000), acadêmica de Jezine (2004), de aprendizagem de Síveres (2013), de laboratório ou estágio vivo de Gurgel (1986), bem como enquanto dimensão da pesquisa e do ensino de Botomé (1996), emancipadora de Jantke e Caro (2013), de transformação social de Castro (2004), de processo emancipatório de Silva (2013), de atividades emancipatórias de Thiollent (2002), de práxis de Curado Silva (2015), considerando as diretrizes, as dimensões e os critérios que o FORPROEX (2012) e Reis (1996) defendem, permeados por um currículo emancipador de Malanchen (2016).
- 3- Da formação docente que apresentamos se alicerça em Saviani (2007b, 2008a, 2009a, 2013) e na Resolução CNE/CP n. 01/2006. Quanto a Saviani a discussão apresenta dois modelos distintos de formação no Brasil: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (conteúdo) e modelo pedagógico-didático (forma), em que a fragilidade entre conteúdo e forma estão presentes no processo formativo das universidades, influenciados por um currículo e práticas que refletem as contradições da sociedade jesuítica, capitalista e neoliberal. É no movimento de uma sociedade capitalista que o curso de Pedagogia é criado em 1939 e se regulamentado por Pareceres de viés tecnicista até 2006, quando intenta uma formação do pedagogo tendo como base a docência em espaços escolares e não escolares, com uma solidez de conteúdos e formas.
- 4- Da emancipação primamos por apresentar a concepção de Marx e Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade pela escola unitária e a emancipação política, religiosa e econômica, que pode levar a emancipação humana, considerando o trabalho pedagógico e uma luta contra-hegemônica, pela filosofia da transformação em que o ser humano seja valorizado e a educação pode ser favorecer o desenvolvimento de um sujeito revolucionário.

- 5- Da pedagogia contra-hegemônica primamos por sintetizar que o processo educacional brasileiro, principalmente no tocante a formação de professores, precisa ser compreendida no movimento dialético para além do modismo da Escola Nova, Educação Tradicional e Tecnicista, aproximando-se da concepção de escola do Trabalho ou escola Unitária, a qual é uma pedagogia contra-hegemônica. Na atualidade Saviani (2008a) apresenta a que a tendência histórico-crítica no Brasil é uma possibilidade de pedagogia contra-hegemônica, que pode favorecer a elaboração de um currículo contra-hegemônico e emancipador, para alicerçar o trabalho pedagógico e uma formação pela práxis crítico-emancipadora.
- 6- Da práxis crítico-emancipadora embasados em Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2008, 2015, 2017a,b) sintetizamos que o processo formativo precisa ir além da concepção de prática ou de relação teoria e prática, alcançando a unidade teoria e prática que não acontece na imediatez, mas na mediação do trabalho pedagógico que valoriza o humano, a autonomia, a omnilateralidade e a emancipação.

Quanto à UEG e aos seus documentos legais no que tange a extensão universitária a síntese que apresentamos é que a instituição foi criada, em 1999, em um movimento de junção de faculdades isoladas em nome de uma universidade pública, *multicampi* e principalmente, interiorizada, por estar presente em várias regiões do Estado do Goiás, atualmente em quarenta e cinco cidades, tendo o curso de Pedagogia em quinze cidades. Seus documentos, como PDI e PPI, apresentam coerência em relação aos documentos nacionais, quando abordam sobre a extensão universitária, apesar de que os documentos normativos da extensão universitária da UEG credita as horas extensionistas apenas como atividades complementares e não como formativas, conforme prevê o PNE e a Resolução CNE/CES n. 07/2018, mas segue as diretrizes do FORPROEX (2012) quanto ao conceito e diretrizes.

Quanto ao currículo de 2015 dos quinze Câmpus da UEG que ofertam o curso de Pedagogia foi possível elaborar a síntese no tocante a concepção, perfil, indissociabilidade e extensão.

- 1- Quanto a concepção do curso se apresenta pela epistemologia da prática.
- 2- Quanto ao perfil do egresso como profissional crítico-reflexivo.
- 3- Quanto à indissociabilidade da extensão com a pesquisa e o ensino fica explícito sua importância mas sem ficar explícito seu fazer pedagógico.
- 4- Quanto às ações extensionistas no processo formativo há uma dicotomia entre o pensar e o fazer.

Quanto aos projetos de extensão universitária analisados neste trabalho e nominados de consolidados é possível apresentar algumas impressões enquanto uma catarse extensionistas, no

qual o que ficou evidenciado pelos projetos é que os mesmos partem de uma concepção acadêmica, apresentam um sentido de favorecimento na formação do acadêmico e na transformação social e da necessidade de construção de projetos que apresentem uma relação mais forte com a pesquisa, o ensino e a produção científica. Os projetos elucidam perspectivas e limites que foram constatados nas entrevistas.

Quanto à análise dos acadêmicos em relação ao projeto de extensão que participou durante o ano de 2018, foi possível concluir elementos que permitem afirmar a importância das atividades extensionistas não somente no processo formativo mas para a vida do ser humano que é o acadêmico, apesar das contradições inerentes de toda relação social e acadêmica que se estabelece em uma instituição inserida em um contexto histórico, tal como o Brasil e o Goiás.

- 1- Os motivos que levam os acadêmicos a participarem das atividades de extensão deve-se à contribuição dessas atividades para sua formação, atuação, crescimento acadêmico e social pelas experiências, atividades práticas e currículo. Motivos mais do que justos para se fazer extensão universitária.
- 2- A concepção que os acadêmicos têm sobre extensão universitária é de um elo entre universidade e comunidade, com a realização de atividades práticas e teóricas, pela indissociabilidade e produção do conhecimento, que favorece um contato com o trabalho docente durante o processo formativo. Concepção coerente conforme teoria extensionista.
- 3- Os limites que os acadêmicos apresentam no tocante a participação nas atividades dos projetos de extensão são de ordem institucional, principalmente pela falta de material didático, transporte e bolsas. Limite que pode ser superado caso houver um repensar do papel da extensão para a instituição e de alocação de verbas e gestão das mesmas para o departamento da extensão. Os limites também são de ordem pessoal devido ao tempo para se dedicarem às atividades, visto serem trabalhadores. Limite que pode ser superado se as atividades de extensão forem realizadas no período em que o aluno está matriculado, sendo preciso um repensar do currículo.
- 4- As contribuições que as atividades do projeto de extensão têm para sua formação e atuação docente, vinculadas à teoria e prática, pesquisa, ensino e produção se apresentam como unânimes no reconhecimento dos acadêmicos. Significa que os acadêmicos sabem o sentido de participar de extensão universitária para sua formação e atuação.
- 5- A vinculação da teoria com a prática, no processo formativo e, principalmente, no futuro trabalho docente, mesmo sendo evidenciada certa dissociação ou apenas relação é percebida pelos acadêmicos durante a realização das atividades do projeto de extensão.

Isso denota que o processo unidade teoria e prática pode vir a ser construído na constituição de ser professor.

- 6- Uma estreita ligação como ensino, seja pela relação teoria e prática na escola, seja pela vinculação com as disciplinas no curso, bem como com a pesquisa, interdisciplinaridade e produção acadêmica é compreendida ao realizar as atividades de extensão. O que representa que as atividades extensionistas se expressam pela indissociabilidade, interdisciplinaridade e produção, podendo contribuir para a formação do estudante e sua transformação que influenciará na transformação social por meio de seu trabalho docente.
- 7- A concepção que os acadêmicos têm de pesquisa não é de iniciação científica, mas de pesquisa de informação para suprir necessidades imediatas, apesar que alguns relacionam ao ensino e a produção científica. Esse limite de compreensão sobre a pesquisa pode ser superado por um processo de informação ou formação.
- 8- O envolvimento dos acadêmicos e da comunidade com as atividades de extensão foi unanimemente positiva. O envolvimento da UEG na análise dos acadêmicos foi frágil, principalmente no tocante a pouca oferta de bolsas, não oferecimento de transporte, não contribuição com materiais e falta de incentivo moral, apesar que disponibilizou o professor que coordena a ação mas, que na sua maioria não recebem carga horária, fomentando a intensificação do trabalho docente. Limite esse que pode ser sanado com a assunção da instituição no tocante a extensão ser de fato elemento formativo tanto quanto o ensino e a pesquisa, o que subentende-se investimento financeiro de equidade, que precisa ser colocado em pauta no momento de gestão orçamentária realizada pelas instâncias competentes da Universidade.
- 9- As atividades do projeto de extensão apresentam uma estreita relação com os conteúdos do currículo do curso da UEG, seja vinculado diretamente a uma disciplina, seja pelos temas que são transversais e interdisciplinares perpassando por vários momentos de discussão. Isso significa que as atividades extensionistas podem influenciar no processo formativo do acadêmico e compor o processo de acreditação formativa e não somente complementar, pela estreita relação que apresentam com os conteúdos do currículo, sendo possível a partir de uma reorganização do currículo.
- 10- As atividades do projeto de extensão com os conteúdos do currículo da escola, vão para além de um conteúdo apenas, passando pela interdisciplinaridade e transversalidade, denotando assim uma estreita relação e valorização para a comunidade. Isso implica na formação do acadêmico e contribuiu com o trabalho docente na comunidade, denotando que o projeto de extensão foi elaborando pautado nos princípios e objetivos de uma ação

extensionistas processual e orgânica se afastando da prestação de serviço e assistencialismo.

11- A produção acadêmica das atividades extensionistas está vinculada ao ensino e a produção científica se apresenta extremamente incipiente. É preciso ocorrer produção acadêmica e científica vinculada a extensão, com o mesmo rigor científico da pesquisa, a qual é reconhecida inclusive no currículo lattes. Esse limite pode vir a ser superado por um processo de informação e formação.

12- A contribuição das atividades de extensão para a vida dos acadêmicos rompem com a questão apenas de formação e trabalho, mas atingem o ser humano. Demonstrando a importância da extensão em sua amplitude.

Quanto à análise dos coordenadores em relação ao projeto de extensão que participou durante o ano de 2018, foi possível concluir elementos que permitem afirmar a importância das atividades extensionistas não somente no processo formativo mas para o trabalho docente e a vida como um todo, apesar das contradições inerentes principalmente por parte da instituição, que pode ser reflexo de uma construção histórica e que tem sinais de mudanças.

1. A concepção de extensão universitária que os docentes evidenciaram em seus relatos é de compreendem a mesma como um processo bilateral de produção de conhecimentos, valorizando o conhecimento científico e comum, fortalecendo o sentido que a mesma possibilita para a formação acadêmica, bem como a contribuição social que as atividades fomentam. A concepção está em consonância com as diretrizes nacionais, podendo as mesmas serem fortalecidas ou aprofundadas por uma formação específica.
2. Os limites que os docentes apresentam para as atividades de extensão são de ordem institucional, no tocante a falta de financiamento como bolsas, transporte e materiais, além do incentivo a divulgação das atividades, bem dificuldades pedagógicas como falta de tempo e conhecimento por parte dos acadêmicos, que são trabalhadores e de naturalização da precarização do trabalho docente que tanto instituição, quanto docentes passam por todo processo da extensão ao longo do ano sabendo das dificuldades sem saná-las mas realizando-as.
3. As perspectivas que os docentes apresentam da extensão é evidenciada em relação a contribuição na formação acadêmica e social pelas transformações que podem vir a ocorrer, mesmo que forma indireta e a longo prazo. Isso demonstra que as atividades que têm sido desenvolvidas atendem as perspectivas de uma extensão processual e orgânica, bem como as diretrizes nacionais.

4. A contribuição das atividades de extensão para a comunidade de forma em geral, seja para as crianças, professores ou pais, ficam evidenciadas pela aprendizagem. Para os acadêmicos as contribuições são no processo formativo advindas das leituras e vivências transgredindo o currículo, assim como pela experiência formativo no trabalho docente, dependendo do mergulho temporal que cada um realiza. Com isso podemos afirmar que as atividades de extensão contribuem para a transformação, tanto do acadêmico quanto da comunidade, pela aprendizagem de forma imediata e mediata, mediante a temporalidade da atividade.
5. A teoria e prática é contemplada nas atividades de extensão principalmente, no sentido de alcançar a teoria e depois realizar à prática, mas apresentando possibilidade de unidade e uma aproximação com a pesquisa, mesmo dentro de uma sutil naturalização e intensificação do trabalho docente. A teoria e prática estão presentes nas atividades e podem vir a ser uma práxis e não somente uma relação, o que pode ocorrer por um processo formativo do docente.
6. O articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa apresentam dificuldades por não perceberem uma possível relação ou reconhecerem uma pequena relação ou até mesma falta de relação, reconhecendo as dificuldades institucionais de ordem financeira, de gestão e de incentivo. Apesar das dificuldades, as possibilidades se apresentam no sentido de almejem a realização do tripé. Os docentes sabem da necessidade do tripé, sendo importante repensar os caminhos para a superação das dificuldades institucionais, as quais podem ser por uma formação docente e realinhamento financeiro e de gestão do processo.
7. A participação dos acadêmicos nas atividades extensionistas apresenta uma contradição, pois alguns não sentem dificuldades na participação, enquanto que outros alegam falta de tempo por serem trabalhadores e não conseguirem conciliar com o trabalho ou até mesmo pelo acúmulo de atividades acadêmicas dos últimos anos do curso, mas todos têm a consciência da importância dessas atividades para sua formação acadêmica. O que demonstra que a extensão é tão importante no processo formativo, quanto a pesquisa e o ensino, em que essas dificuldades podem ser superadas a partir de um realinhamento curricular em que a extensão pode ser realizada em período que o acadêmico foi matriculado e em uma possível distribuição de atividades mais equilibrada ao longo dos 4 anos do curso.
8. O envolvimento do acadêmico e da comunidade com as atividades de extensão foi positiva de forma unânime nos relatos, apesar das dificuldades apresentadas no sentido de falta de

tempo do acadêmico para um maior envolvimento com as atividades e as leituras, mas principalmente pela falta de apoio financeiro com bolsa, transporte e material que são de ordem institucional, diretamente ligada a assumência da UEG com as atividades de extensão, pois não basta que a UEG ofereça o coordenador do projeto é preciso financiamento, acompanhamento e divulgação. Essa situação denota que acadêmico e comunidade estão superando dificuldades em nome das possibilidades e ganhos com as atividades, mas a UEG precisa assumir suas responsabilidades financeiras para com o processo extensionista.

9. O apoio da UEG é reconhecido pelos docentes mas, a contradição é evidente pois a instituição não oferece o apoio financeiro com mais bolsas, materiais e/ou auxílio transporte, bem como um maior incentivo com acompanhamento e divulgação das atividades. Isso pode ser superado por um replanejamento da gestão superior no tocante ao financiamento das atividades e, principalmente com acompanhamento e avaliação das atividades de extensão.
10. A integralização curricular das atividades do projeto de extensão ocorre pelo cômputo da carga horária enquanto parte das atividades completares e não formativas obrigatórias, divergindo dos documentos legais. Apesar do reconhecimento de sua importância na formação acadêmica e de certo apoio da gestão, a grande dificuldade se estabelece na questão financeira e precarização do trabalho docente.
11. As atividades do projeto de extensão, direta ou indireta, se relacionam com as disciplinas do currículo do curso de Pedagogia e podem favorecer a formação e o trabalho docente, apesar de uma sobrecarga de atividades curriculares. Isso denota a possibilidade de construção da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão prevista nos documentos nacionais e institucionais.
12. A participação de todos os acadêmicos nas atividades de um projeto de extensão é unânime para os docentes, pois consideram que essas atividades fortalecem a formação pelo seu sentido de ser, mas nem todos os acadêmicos participam das mesmas, provalmente por questões de esclarecimento ou acompanhamento por parte da gestão. Isso representa a compreensão dos docentes no sentido da importância da extensão no processo formativo, sendo importante um realinhamento da gestão quanto o acompanhamento e avaliação das atividades extensionistas.
13. A produção acadêmica e científica a partir das atividades do projeto de extensão evidenciaram ser vinculado ao TC, aos relatórios e apenas para o CEPE, mas na contradição muitos afirmam não produzirem cientificamente nem para o CEPE, apesar que

almejam iniciar essa produção e percebem que as dificuldades do tempo podem interferir e compreendem que algumas mudanças institucionais de gestão, informação e formação são necessárias. A produção científica é uma fragilidade acentuada que pode ser amenizada por um processo de informação e de formação, mediada por mudanças de gestão pelo apoio principalmente, de acompanhamento e de financiamento.

14. A influência das atividades de extensão para a vida do acadêmico foi fortemente notada em relação ao processo de formação para a cidadania, humanização e emancipação, bem como para a formação e trabalho. Essas questões comprovam que a extensão universitária forma o estudante não só com questões curriculares mas, para a vida em sociedade em que as relações sociais e de produção são carregadas de contradições políticas e econômicas.

A síntese apresentada busca revelar o objeto de pesquisa em seu movimento contraditório e dialético o que nos mostra, enfim, os limites e perspectivas da extensão no processo formativo de alunos do curso de Pedagogia na UEG, configurando a concepção e o sentido que os docentes e acadêmicos têm em relação as atividades extensionistas no processo formativo, possibilitando um (re)pensar de uma construção extensionista.

CONSIDERAÇÕES

A proposta de analisar a formação docente e extensão universitária apresentando as tessituras entre concepções, sentidos e construções é complexa e demanda de cuidados do pesquisador no sentido de não cair em armadilhas do texto, promovendo equívocos teóricos (SHIROMA E EVANGELISTA, 2017), validando uma pseuconcreticidade (KOSIK, 1979), bem como de não temer a canseira em galgar as veredas escarpadas (ALTHUSSER, 1979).

Nesse limbo, incitamos algumas reflexões do objeto mediante a teoria apresentada. A teoria que foi exposta neste trabalho se apresentou por textos, sejam livros, artigos, documentos e, que precisamos analisá-los como se fossem um sujeito, considerando a historicidade, pois o texto é uma objetivação humana (MARX, 1979). Destarte ao analisar um texto é preciso considerar a totalidade, carregada de contradições, de forma dialética e com múltiplas determinações.

Com esse contexto não pretendi descrever a aparência do processo formativo da UEG por via da extensão universitária mas, partindo da aparência ou síncrese almejei alcançar a síntese ou essência (GASPARIN, 2007). Cumpre lembrar que o processo formativo é realizado pelo ser humano, por meio do trabalho pedagógico. Para compreender o ser humano historicamente precisamos ter claro que seu processo de desenvolvimento ocorre de forma dialética, ou seja, contraditoriamente e sempre em relação à totalidade. É uma categoria que ajuda a compreender o movimento dialético que constitui o sujeito (LUKÁCS, 1979).

Retomando o problema dessa pesquisa que foi “Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária na formação de professores, do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás?”, assim como o objetivo geral que se estabeleceu por analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, considerando a concepção e o sentido para a construção da mesma, afirmarmos que alcançamos os objetivos específicos no decorrer de cada capítulo do trabalho, fomentados pela metodologia e instrumentos de coleta de dados que usamos, o que possibilitou o alcance do objetivo geral, bem como responder ao problema elegido.

O primeiro objetivo específico primou por apresentar os limites e as perspectivas da formação docente pela extensão universitária, encontrados nos trabalhos pelo Estado do Conhecimento, os quais configuram o primeiro capítulo. O segundo objetivo específico tratou de historicizar e discutir a universidade, a extensão universitária, o curso de Pedagogia e a UEG

mediante a questão da sua concepção e sentido, e da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, os quais configuram o segundo e quarto capítulos. O terceiro objetivo específico primou por discutir questões teóricas que sustentam a práxis crítico-emancipadora quanto à concepção e sentido da ação extensionista enquanto uma construção no processo formativo, o qual se alcançou no terceiro capítulo. O quarto objetivo específico se estruturou por analisar ações de extensão universitária vinculadas ao curso de Pedagogia da UEG executados no ano de 2018, para compreender as concepções e sentidos da extensão universitária no processo formativo inicial, considerando os limites e perspectivas, visando apresentar a possibilidade de construção de uma extensão universitária na concepção crítico-emancipadora, compondo o quinto capítulo deste trabalho.

Nossa tese, com uma tessitura textual voltada para a classe trabalhadora, é uma forma de luta de classe e resistência pela qualidade da formação docente, pois as atividades de extensão na concepção acadêmica favorecem uma formação crítica, política e emancipada pela práxis. E quiçá a práxis só possa acontecer de fato por via das atividades de extensão. Com o resultado da pesquisa, almejamos travar o debate e demancar o lugar da extensão universitária em grandes eventos nacionais e internacionais, publicar em revistas especializadas, visto que defendemos que extensão é ciência, pois as atividades de extensão podem produzir conhecimento científico que precisam ser reconhecidas, bem como prosseguir a pesquisa em um pós-doutoramento e quiçá contribuir para estabelecer um novo cenário brasileiro para as atividades de extensão universitária.

De posse da sedimentação em relação a concepção materialista histórico-dialética na pesquisa, bem como quanto ao trabalho ontológico e suas contradições temporais e espaciais do trabalho docente ou não-material, pela totalidade e contradição, permeada pela mediação, assim sobre emancipação, pedagogia contra-hegemônica e epistemologia da práxis, também da sobre a universidade brasileira, formação de professores e o curso de Pedagogia, além das questões da extensão em Reis e outros, dos limites e perspectivas encontrados nos trabalhos pelo estado do conhecimento, da análise sobre a historicização da UEG e do currículo do curso de Pedagogia chegamos a algumas constatações. Mediante as análises dos projetos, por múltiplos determinantes, das aproximações com os pares do projeto e com a coleta de dados de entrevista semiestruturada analisamos a concepção e o sentido que os acadêmicos e docentes têm em relação às atividades dos projetos. Assim, buscamos sair do simples ao complexo, do imediato ao mediato, da singularidade a totalidade, da aparência a essência, da síntese a síntese para defender nossa tese.

Pelas análises dos núcleos de significação das categorias elegidas no tocante aos acadêmicos é possível apresentar as perspectivas e os limites da extensão universitária no processo formativo do curso de Pedagogia da UEG, as quais estão dispostas no Quadro n. 110.

Quadro n. 110 – Perspectivas e Limites na compreensão dos acadêmicos

Perspectivas	Limites
<ol style="list-style-type: none"> 1. obrigatoriedade curricular, 2. temas interessantes, 3. crescimento acadêmico e social, 4. elo da universidade com a comunidade, 5. atividades práticas e teóricas, 6. relação com o ensino, a pesquisa e a produção do conhecimento, 7. favorece a formação e o trabalho, 8. grande temporalidade, 9. formação e atuação, 10. percebem a necessidade de relação e da práxis, 11. anunciam a práxis, 12. favorece o processo formativo e o trabalho docente, 13. estreita ligação com o ensino da escola, 14. relação com o currículo do curso, 15. relação com a pesquisa, 16. interdisciplinaridade, 17. produção acadêmica, 18. envolvimento do docente, 19. envolvimento do acadêmico, 20. envolvimento da comunidade, 21. transversalidade, 22. valorização da comunidade, 23. estreita relação com a comunidade, 24. estreita relação com o currículo do curso, 25. produção vinculada ao ensino, 26. favorecem a vida do acadêmico, 27. fortalecimento do humano, 28. fortalecimento das relações sociais que estabelece, 29. conhecimento prático, 30. humano emancipado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. atividade prática, 2. poucas bolsas, 3. dificuldades institucionais, 4. falta de materiais, 5. falta de transporte, 6. falta de tempo para a realização das atividades, 7. financiamento, 8. dificuldade de curricularização da extensão, 9. distanciamento da teoria com a prática, 10. pesquisa não é iniciação científica, 11. só pesquisa de informação, 12. não tem conhecimento sobre pesquisa, 13. faltam bolsas, 14. falta incentivo moral, 15. produção científica incipiente.

Fonte: As entrevistas (2018)

Pelas análises dos núcleos de significação das categorias elegidas no tocante aos docentes é possível apresentar as perspectivas e os limites da extensão universitária no processo formativo do curso de Pedagogia da UEG, as quais estão dispostas no Quadro n. 111.

Quadro n. 111 – Perspectivas e Limites na compreensão dos coordenadores

Perspectivas	Limites
<ol style="list-style-type: none"> 1. processo bilateral de produção de conhecimentos, 2. formação acadêmica, 3. contribuição social, 4. formação acadêmica e social, 5. três anos ou mais de projeto, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. limites institucionais (financiamento e incentivo), 2. limites pedagógicos (tempo e conhecimento), 3. precarização do trabalho docente, 4. intensificação do trabalho docente, 5. dificuldades da articulação com o ensino,

<ol style="list-style-type: none"> 6. favorecimento para a comunidade, 7. favorecimento para o acadêmico, 8. contribuem para as crianças, professores ou pais, 9. aprendizagem que se multiplica, 10. leituras e vivências para além do currículo, 11. experiência do trabalho docente, 12. atividades como estágio, 13. tempo de envolvimento dos acadêmicos, 14. relação teoria e prática, 15. compreensão de unidade, 16. estreitamento com a pesquisa, 17. envolvimento do acadêmico e da comunidade, 18. formação mais sólida, 19. atuação mais sólida pelas vivências extensionistas, 20. formação acadêmica, 21. disciplinas do currículo do curso, 22. favorecem a formação e o trabalho docente, 23. almejam produzir, 24. necessitam mudanças institucionais, 25. favorece o acadêmico para a vida, 26. formação para a cidadania, 27. desenvolvimento da ética e do respeito, 28. valorização do outro, 29. processo de humanização e emancipação, 30. aproximação com a realidade e experienciam sua profissão, 31. favorece a vida pessoal e acadêmica dos envolvidos. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. a pesquisa relação apenas com o ensino, 7. falta de relação das atividades com a pesquisa, 8. dificuldades financeira, de gestão e de incentivo, 9. falta de tempo dos acadêmicos trabalhadores, 10. falta de leituras dos acadêmicos, 11. falta de bolsa ou auxílio transporte, 12. falta de apoio financeiro e incentivo, 13. falta assunção da instituição com o processo formativo, 14. falta acompanhar e divulgar as atividades, 15. falta oferecer mais bolsas, 16. falta materiais, 17. atividade completar, 18. certificação variadas, 19. apoio da gestão de alguns Câmpus, 20. questão financeira, 21. sobrecarga de atividades curriculares, 22. falta esclarecimento ou acompanhamento, 23. produzem vinculado ao TC, 24. produzem apenas relatórios, 25. produzem apenas para o CEPE, 26. não produzem cientificamente, 27. dificuldades do tempo para a produção.
---	--

Fonte: As entrevistas (2018)

Perante tantas perspectivas da extensão universitária no processo formativo do curso de Pedagogia da UEG, afirmamos que os caminhos percorridos estão no movimento crescente, mas não podemos deixar de mencionar que na contramão do processo estão os limites principalmente de pesquisa, produção e financiamento institucional. As perspectivas são maiores do que os limites em se tratando de quantidade mas, os limites apresentados são intensos e tensos, os quais podem dificultar ou impossibilitar o desenvolvimento prático das atividades extensionistas. Alguns limites podem ser sanados ou suavizados por um processo de formação e/ou informação, um movimento de acompanhamento e avaliação continuada das atividades de extensão.

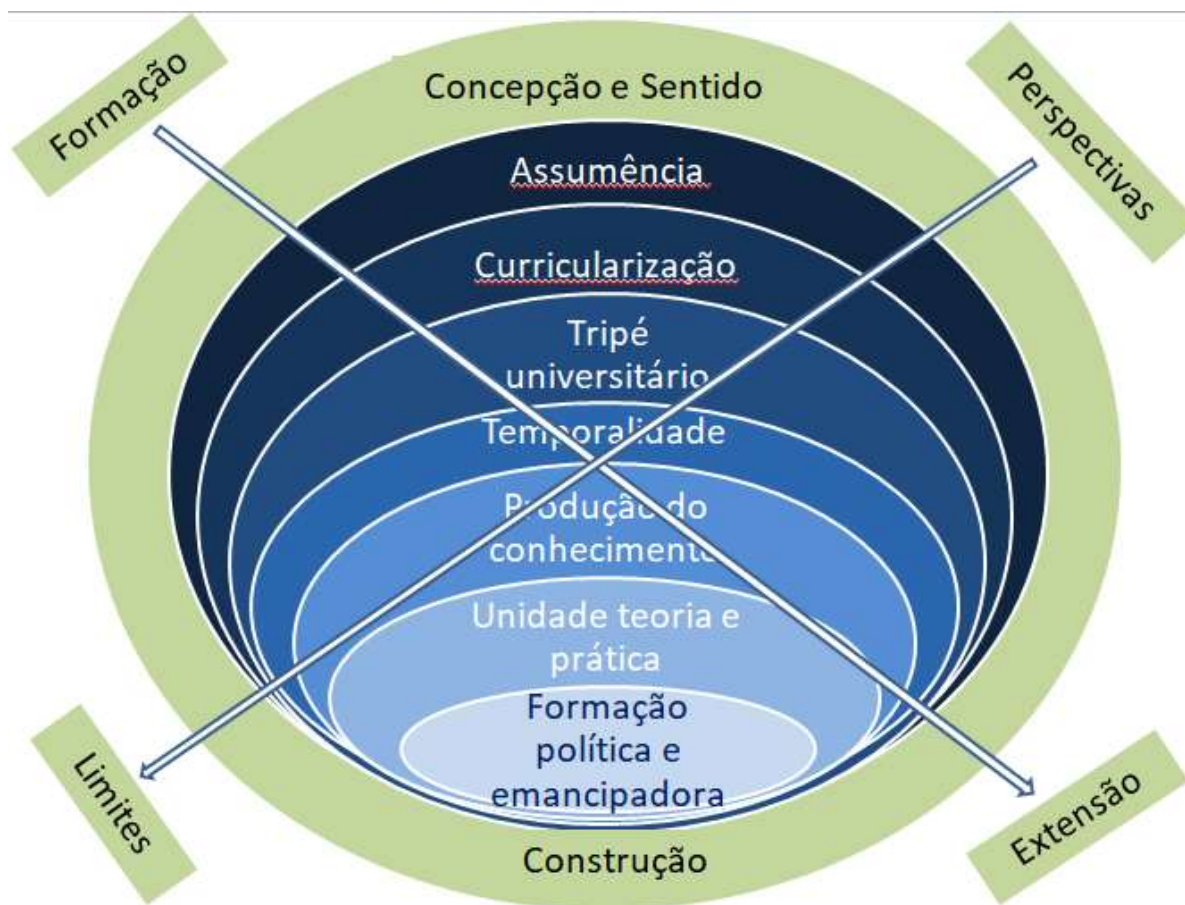
A concepção e o sentido que os acadêmicos têm sobre extensão universitária são coerentes com as discussões teóricas e com os documentos legais da UEG, primando pela transformação acadêmica e social. Mediante as possibilidades e limites apresentados pelos acadêmicos em relação às atividades de extensão é possível afirmar que a construção do processo extensionista pode vir a ser melhorado a partir de um movimento de informação e formação dos envolvidos com as atividades, bem como a assunção da universidade em relação ao financiamento da extensão. Mediante a análise do posicionamento dos coordenadores em relação às atividades de extensão conclui-se que a concepção sobre extensão

universitária é coerente com as discussões teóricas e documentais, no tocante a realização de atividades processuais e orgânicas, primando por uma relação/unidade teoria e prática, vinculando ao ensino e a pesquisa, pela produção acadêmica e científica, com participação efetiva de todos os acadêmicos, visto que o sentido dessas atividades são de favorecer a formação acadêmica possibilitando a transformação social e do estudante, visando o processo de humanização e emancipação, seja de forma direta ou indireta, imediata ou mediata. Mediante as possibilidades e dificuldades apresentadas pelos docentes na realização da extensão é possível afirmar que a construção das atividades extensionistas precisam superar algumas dificuldades de assunção institucional, como financiamento de bolsas, transporte e materiais, bem como incentivo de acompanhamento, divulgação e esclarecimento de algumas divergências de informações que podem favorecer a produção acadêmica e científica.

No cruzamento dialético e contraditório das perspectivas e limites da extensão universitária na formação docente que foram sintetizadas dos acadêmicos e docentes que coordenam as atividades extensionistas é possível afirmar que a concepção é de uma extensão acadêmica e processual, o sentido é uma formação emancipadora e a construção é o vir a ser pela práxis crítico-emancipadora.

O movimento dialético e contraditório do trabalho pedagógico realizado com as atividades dos projetos de extensão no processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEG, em 2018, foram analisados considerando as categorias elegidas desde o princípio da pesquisa, as quais se comunicam de forma intensa, caracterizando nossos resultados, como apresentado na Figura n. 28.

Figura n. 28 – Síntese da pesquisa



Fonte: A pesquisa (2016 – 2019)

Essa tessitura permite retomar as categorias elegidas como norteadoras do trabalho e afirmar que a extensão universitária no processo formativo da UEG se apresenta como *componente curricular* precisando de um realinhamento de creditação, que o discurso sobre *teoria e prática* se estabelece pela relação com possibilidade de unidade, que a *produção do conhecimento* científico e interdisciplinar está previsto como elemento fundante das atividades formativas mas com fragilidades de efetivação por questões principalmente de financiamento, que a *formação* política e emancipadora é um dos objetivos da UEG, da extensão e dos projetos analisados, que a *temporalidade* das ações de extensão devem ser permanentes e existir desde os primeiros anos do curso, que a *assumência* das instâncias competentes precisa acontecer de forma mais eficiente e oferecer condições financeiras para a realização das atividades de extensão, bem como que as atividades de extensão apresentam um movimento crescente para a indissociabilidade do chamado *tripé universitário*. Categorias estas que culminam em relevância acadêmica e social, considerando a concepção acadêmica e o sentido de transformação, comprovando a importância da extensão universitária na formação docente e sua possibilidade de vir a ser construída pela *práxis crítico-emancipadora*. Conceituamos a

práxis crítico-emancipadora enquanto trabalho docente pela unidade teoria e prática, com o desenvolvimento de um pensamento crítico, visando uma formação omnilateral, para a emancipação dos sujeitos, inseridos no movimento do real, que é carregado de contradições.

A tese que apresentamos é que as atividades de extensão universitária, na formação de professores, do Curso de Pedagogia, na UEG, vêm carregadas de contradições entre o pensar e o fazer, o instituinte e o instituído, o ideal e o real material, entretanto o estudo aponta para uma perspectiva de *práxis crítico-emancipadora*, pois para além da dimensão curricular da atividade, a análise das situações concretas mostram que a prática na extensão, pressupõe uma transformação do real, na unidade compreensiva teórica, como passagem indispensável para desenvolver ações, cujo o sujeito nesta relação desenvolve perspectivas da emancipação para a formação docente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ALMEIDA, Luciane Pinho e SÁ, Salette Marinho de. Formação Profissional No Século 21: Reflexões Sobre Aprendizagens A Partir Da Extensão Universitária. In: In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artmedicas, 1995.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.
- BRASIL, 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, 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 - DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: O Equívoco da Extensão Universitária**, Vozes, Petrópolis, 1996.
- CARR, Wilfrd e KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARVALHO, Fabiola Gomide Baquero e SÍVERES, Luiz. A Dinâmica Motivacional No Processo De Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>
- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção do conhecimentos emancipadores**. In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. In: www.anped.org.br/reunioes/27gt11
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: CHAUÍ, Marilena. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COSTA, Aline Aparecida Cezar, BAIOTTO, Cléia Rosani e GARCES, Solange Beatriz.

Aprendizagem: O Olhar Da Extensão. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o Ensino Superior na República Populista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial. Out. 2004. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Articulação Teoria E Prática Na Formação De Professores: A Concepção Oficial. In: **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9184/1/ARTIGO_ArticulacaoTeoriaPratica.pdf

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. Tese. Goiânia: UFG, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Epistemologia da Práxis e o Estágio Supervisionado. In: **Revista Perspectiva**, 2017a. Mimeo

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia Da Práxis Na Formação De Professores: Perspectiva Crítico Emancipadora. In: **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] AOP set./dez. 2017b

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro e CRUZ, Shirleide Pereira Silva. Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo. In: **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 5, n. 10, p. 181-196, Jan-Jul., 2015 ISSN 2237-1451 Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEUS, Sandra e HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A Universidade Brasileira e sua Inserção Social. In: CASTRO, Jorge Orlando e TOMMASINO, Humberto (Org.) **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por Que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

FAVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade brasileira: história e perspectivas. In: **Revista da Faculdade de Educação**. PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p 34-41, 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade, espaço da pesquisa e da criação do saber. In: **Educação e Filosofia**. 13 (25), 249-259, jan/jun. 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios**. 2000. In: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10096/9317>

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR. 2006.

FARIA, Dóris Santos de (Org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FIDALGO, Nara Luciene e FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene (Orgs). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Dar cy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classes. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n. 40. jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: cortez, 2010.

FORPROEX. **Avaliação Nacional da extensão Universitária**. 2001. In: <https://www.ufmg.br/proex/re nex/index.php/documentos>

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2007. In: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/definicoes-de-extensao-forproex-2007/view>

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2012. In: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot, BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler e ARAÚJO, Maria Inês Siqueira. Universidade E Extensão Universitária: Uma Relação Dialógica Entre Formação Profissional E Compromisso Social. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

GATTI, Bernadete. A. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernadete e NUNES, Marina Muniz. (Org) **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernadete e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12** – Documento Especial In: *História & Construções* n.5. Uberlândia, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GONZÁLEZ, Gil Ramón González e LARREA, Mercedes González Fernández. Gestión de la Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. **Revista Cubana de Educación Superior XXII** (2), 2006. In: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/173813>

GONZATTI, Sonia Elisa Marchi, DULLIUS, Maria Madalena Dullius e QUARTIERI, Marli Teresinha Quartieri. O Potencial Da Extensão Para A Formação Profissional. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação**. São Paulo Cortez, Editora EUFC, Autores Associados, 1986.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? (Síntese da Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado de Sociologia do Desenvolvimento da

Universidade Federal do Ceará). **Educação em Debate**. Porto 6/7 (2/1): jul/dez. 1983 jan/jun 1984 In: www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. Tese de doutorado - Campinas, SP: [264p.], 2008.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: In. SOUZA, J. V; SILVA, M. A; CUNHA, C. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília-DF, 2014.

JANTKE, Regina Sanches Del Rio e CARO, Sueli Maria Pessagno. A Extensão e o Exercício Da Cidadania. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

JEZINE, Edineide Mesquisa. **Universidade e saber popular: o sonho possível**. João Pessoa: Autores Associados/ Edições CCHLA: UFPB, 2002.

JEZINE, Edineide Mesquita. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. In: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

KOCHHANN, Andréa e OLIVEIRA, Danúcia Arantes Ferreira Batista. **A extensão na Universidade Estadual de Goiás: etapas do processo de institucionalização**. Anais do I Colóquio de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Anápolis: UEG, 2012.

KOCHHANN, Andréa e CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas e LUTERMAN, Luana Alves (Org.). **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: UEG, 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à filosodia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, George. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUKÁCS, George. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Porto: Escorpião, 1989.

LUKÁCS, George. **Ontologia do Ser Social** - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Andréa Kochhann. **Desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)**. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, Goiânia, 2013.

MAGALHÃES, Fernando. **10 lições sobre Marx**. 6.ed. São Paulo: Vozes, 2015.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização**: cidadania ou submissão. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1979.

MARX, Karl. **O método da economia política**. Trad. Fausto Castilho. São Paulo, IFHC/Unicamp. 1997.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. Trad. Paulo Ferreira Leite. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Alex Marins. 4ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Frederic. **A ideologia alemã**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, Frederic. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Pietro Nassetti. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MATA, Vilson Aparecido. **Emancipação e Educação em Marx: Entre a emancipação política e a emancipação humana**. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA 11, 12, 13 E 14 de abril – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil, 2011. In: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_MATA_Vilson_Emancipacao_e_educacao_em_Marx.pdf

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária: uma análise crítica.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001. In: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo, Boitempo, 2008.

MIGUENS JR. Sérgio Augusto Quevedo e CELESTE, Roger Keller. **A extensão universitária.** 2014. In: https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA_-_Capitulo_de_Livro

MONASTA Atílio. **Antonio Gramsci.** Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OFÍCIO CIRCULAR MEC/SESU 263/1994. Dispõe sobre os critérios da extensão universitária. In: REIS, Renato Hilário dos. **Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil.** Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** UEG – 2010 – 2019. In: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/598/pdi_aprovado_csu.pdf

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 3. ed. São Paulo? Expressão Popular, 2011.

PNE. **Plano Nacional de Educação.** 2001. In: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

PNE. **Plano Nacional de Educação.** 2014. In: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** 2001. In: https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** 2011. In: <https://www2.ufmg.br/proex/content/download/7042/45561/file/PNEU.pdf>

PPI. **Projeto Pedagógico Institucional.** 2011. In: www.adms.ueg.br

PrE. **Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.** In: www.pre.ueg.br

PPC. **Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia**. 2015. Mimeos.

REIS, Renato Hilário dos. **Extensão Universitária: conceituação e práxis**. In: I Fórum de Extensão da UDESC. Florianópolis – SC: UDESC, 1993.

REIS, Renato Hilário dos. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. In: **Cadernos de Extensão Universitária**. Ano 1. N. 4. Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. v. 2, n. 2, 1996.

In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANCHES VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

SANTOS, José Antônio e DEUS, Sandra. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. In: **Interfaces Revista De Extensão**. Belo Horizonte: v.2, n.2, p. 6-16, jan./jun. 2014

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. São Paulo: Campinas, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan./abr., 2007a. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: Espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, jan./abr. 2007b In: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). 2. ed. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**.

In: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14. N.40 Jan/Abril. 2009a. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009b. Acesso link: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303>.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação: o lugar da educação superior**. educAtiva, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan;jun. 2010<http://seer.ucg.br/index.php/educativa>

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval *et all.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SHIROMA, Eneida e EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SIVERES, Luiz. A extensão como um princípio de aprendizagem. **Revista Diálogos: Universidade do século 21: a contribuição da extensão na busca da aprendizagem**, Brasília, v. 10, p. 8-17, 2008. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/1946/1266>

SÍVERES, Luiz e SILVA, Aurélio Rodrigues da. Extensão Universitária E Formação Profissional: Processo De Aprendizagem E Procedimento De Desenvolvimento Sustentável. 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SÍVERES, Luiz. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SÍVERES, Luiz *et al.* Percurso aprendente do estudante na extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: PUC/Goias, 2012.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2006.

SILVA, Enio Waldir da. Fortalecendo a cultura cidadã dos estudantes – um dos papéis da extensão na universidade. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

SILVA, Maria das Graças. **Universidade e Sociedade: cenários da extensão universitária?** 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. In: <http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm>

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **I CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. João Pessoa: PB, 2002. In: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf

TONET, Ivo e LESSA, Sergio. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. In: <http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/proletasujeito.pdf>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOSTKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão do professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta, FIORENTINI, Dário e PEREIRA, Elizabete. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DA ENTREVISTA COORDENADOR



Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: tessituras entre concepções, sentidos e construções

Orientanda: Andréa Kochhann

Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva

ENTREVISTA COM O COORDENADOR

() Efetivo () Temporário () Especialista () Mestre () Doutor

1. CONCEPÇÃO E SENTIDO

- a) Qual a sua concepção e sentido da extensão universitária?
- b) Quais os limites e as perspectivas da extensão universitária na formação docente?
- c) Comente sobre seu projeto de extensão.

2. TEMPORALIDADE E CONTRIBUIÇÕES

- a) Quais as contribuições para o acadêmico e para a comunidade nas reedições do seu projeto?

3. TEORIA E PRÁTICA

- a) Como você trabalha com a questão da teoria e da prática no desenvolver das atividades de extensão?

4. INDISSOCIABILIDADE

- a) Quais as dificuldades e as possibilidades da articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa?

5. ASSUMÊNCIA

- a) Você tem dificuldade de ter alunos envolvidos com seu projeto? Caso afirmativo, explique.
- b) Quais os limites e possibilidades de envolvimento no projeto de extensão do acadêmico, da comunidade e da UEG?

6. CURRÍCULO

- a) As atividades de extensão são reconhecidas na integralização curricular? Como?
- b) Quais as relações entre o currículo de formação para professores e as atividades de extensão?
- c) Quais os alunos, na sua perspectiva tem que vivenciar a extensão? Por quê?

7. PRODUÇÃO

- a) Como o grupo se relaciona com a produção acadêmica e científica a partir das atividades extensionista?

8. FORMAÇÃO

- a) Como as atividades de extensão podem favorecer o acadêmico para a vida?

9. DIÁLOGO ABERTO

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DA ENTREVISTA ACADÊMICO



Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: tessituras entre concepções, sentidos e construções

Orientanda: Andréa Kochhann

Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva

ENTREVISTA COM O ACADÊMICO

Idade: _____ Sexo: _____ Curso: _____ Período: _____

1. CONCEPÇÃO E SENTIDO

- a) Por que você participa das atividades de extensão do projeto?
- b) O que é a extensão universitária para você?
- c) Quais os limites que você enfrenta para participar das atividades de extensão?

2. TEMPORALIDADE E CONTRIBUIÇÕES

- a) Quais e como atividades do projeto de extensão contribuem com sua formação?

3. TEORIA E PRÁTICA

- a) As atividades do projeto de extensão, contribuem na relação teoria e prática do ser professor? Como?

4. INDISSOCIABILIDADE

- a) Como as atividades que você realiza no projeto se relacionam com o ensino?
- b) Como as atividades que você realiza no projeto se relacionam com a pesquisa?

5. ASSUMÊNCIA

- a) Como você avalia o seu envolvimento com as atividades, o envolvimento da comunidade e da UEG?

6. CURRÍCULO

- a) Existe relação das atividades do projeto de extensão com os conteúdos do currículo do curso de Pedagogia? Como?
- c) Existe relação das atividades do projeto de extensão com os conteúdos do currículo da escola? Como?

7. PRODUÇÃO

- a) Como você aproveita as atividades extensionistas para a produção acadêmica e científica?

8. FORMAÇÃO

- a) Como as atividades de extensão favorecem para a vida?

9. DIÁLOGO ABERTO

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DA ENTREVISTA COMUNIDADE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: tessituras entre concepções, sentidos e construções

Orientanda: Andréa Kochhann

Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva

ENTREVISTA COM A COMUNIDADE

Representação: _____

1. CONCEPÇÃO E SENTIDO

a) Como você avalia as atividades do projeto?

2. TEMPORALIDADE

a) Qual a temporalidade das atividades do projeto na comunidade?

3. FORMAÇÃO

a) Como os acadêmicos da UEG têm trabalhado com a comunidade?

4. CONTRIBUIÇÕES

a) Quais as contribuições das atividades do projeto para a comunidade?

5. DIÁLOGO ABERTO

APÊNDICE D – SOLICITAÇÃO DA PESQUISA**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****SOLICITAÇÃO DE LIBERAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICA**

Eu, Andréa Kochhann Machado, portadora do CPF 598045211-72, docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás, venho por meio desta, solicitar a liberação para a realização da pesquisa científica “FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: tessituras entre concepções, sentidos e construções”, no âmbito da UEG, sob orientação da Prof. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, da Universidade de Brasília.

A pesquisa é de Doutorado em Educação, com o objeto formação docente, delimitado em projetos de extensão universitária, vinculadas ao curso de Pedagogia, da UEG, que estarão em execução no ano de 2018. Para a realização da pesquisa precisaremos de alguns dados da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, tais sejam: resoluções da PrE, projetos, relatórios finais e mensais, biblioteca de cada projeto. Como docente da instituição, tenho acesso a algumas informações, contudo solicito a liberação para os demais acessos na Plataforma Pégasus. Também solicitamos a permissão para visitar os Câmpus que ofertam os referidos projetos para observação e entrevistas com os coordenadores dos projetos e acadêmicos envolvidos.

Certa de contar com a compreensão dos senhores, desde já agradecemos e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos. Desejamos que nossa pesquisa venha contribuir com a formação docente da UEG pelas vias da extensão universitária.

Brasília – DF, 12 de dezembro de 2017.

Ma. Andréa Kochhann
Doutoranda

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva
Orientadora

APÊNDICE E – MOTIVOS DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 37 – Pré-indicadores sobre os motivos de participar do projeto

1 POR QUE VOCÊ PARTICIPA DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DO PROJETO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“[...] por despertar um pouco dessa prática do pedagogo [...] primeiro contato com a escola e com as crianças [...] Começou com um trabalho só de pesquisa na escola câmpus e depois surgiu essa possibilidade do projeto”	“[...] uma experiência que a gente tem na área [...] ter experiência com as crianças saber como é a prática. ”	“[...] o projeto de extensão ele abre algumas portas e caminhos e visões diferentes também, porque eles nos proporcionam ter contato com ambientes que a gente não conhece ainda [...]”
Formação	“[...] tem que ter as horas e porque eu achei interessante tema , [...] você vê que o que você estuda lá aqui você vê na prática. ”	“[...] interessante eu ter contato com as professoras do CMEI ”	“[...] possibilidade de adquirir algo a mais que eu adquirisse na sala de aula [...] trazer uma visão mais ampla. ”
História	“[...] me ajudava lá na minha carga horária do curso [...] das oportunidades. ”	“[...] contribuir e colaborar na minha vida acadêmica [...] esse projeto ele conta horas para nós. Para contribuir [...] na minha formação [...]”	“[...] o edital para as bolsas [...] e muito me interessou [...] somos contadores de histórias nato, [...] também pelo incentivo.”
Jogos	“[...] bolsa permanência [...] este ano comecei assim como voluntário no começo, até concorrer à bolsa novamente e ter ganhado ela de novo [...] muito importante [...] tema que eu estou começando a fazer o meu pré-projeto e a minha futura monografia. ”	“[...] chance de colaborar tanto com a universidade , com curso, com a professora que convidou, e também nas escolas do meu município. ”	“[...] interessante, eu não tinha conhecimento sobre o jogo de xadrez, e por ser em uma escola que fosse trabalhar com os alunos de segundo ano [...]”
Trânsito	“[...] porque tinha que ter na grade , na nossa formação horas de extensão e de projeto de pesquisa, [...] população recebia muito bem aquele projeto [...]”	“[...] vão contribuir futuramente para o exercício da profissão, para a atuação docente. [...] vai contribuir de forma teórica , vai contribuir também na minha melhor prática na atuação docente. ”	“[...] o mais viável para mim no momento [...] era muito interessante , [...] a gente aprende muita coisa [...] se tivesse como eu continuar participando , [...] eu gostaria de participar.”
Reforço	“Porque eu achei um projeto interessante , e vai me dando noção do que vai ser na sala de aula , como lidar com os alunos.”	“[...] é uma complementação , porque [...] na faculdade tem mais a teoria do que a prática, aqui coloco em prática o que eu estudei na faculdade.”	“[...] ajudar muito na contribuição com o meu desenvolvimento na escola e o desenvolvimento na faculdade [...]”
EJA	“Pela interação com a primeira fase do ensino [...]”	“[...] experiência de poder ajudar os alunos mais idosos a aprender mais, e pelas horas da universidade[...].”	”Eu participo do projeto para ter uma oportunidade a mais para aprender na prática. ”
Ciência	“[...] vai me ajudar como futura profissional que eu vou ser, eu acho que vai facilitar [...] é uma escola de periferia, e as crianças necessitam muito [...]”	“[...] interessante , e nunca tinha participado [...] descobrir um novo meio [...] Eu tô no projeto de ciências e de matemática , que já aprende um conteúdo só. ”	“[...] interessada nesse projeto, que ele já abrange muito minha monografia [...] o outro mesmo é para aprimoramento das práticas minhas mesmo.”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 38 - Indicadores dos motivos de participar do projeto

I POR QUE VOCÊ PARTICIPA DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DO PROJETO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	* prática do pedagogo * pesquisa na escola	* experiência * saber como é a prática	* abre algumas portas e caminhos e visões diferentes
Formação	* horas * interessante tema, * estuda lá aqui você vê na prática	* contato com as professoras do CMEI	* adquirir algo a mais que na sala de aula * visão mais ampla.
História	* carga horária * oportunidades	* contribuir e colaborar na minha vida acadêmica * conta horas * contribuir na formação	* bolsas * me interessou
Jogos	* bolsa permanência * monografia	* colaborar com a universidade e também nas escolas do meu município	* não tinha conhecimento sobre o jogo * escola que fosse trabalhar
Trânsito	* ter na grade * população recebia muito bem	* contribuir de forma teórica, vai contribuir também na minha melhor prática na atuação docente	* mais viável e interessante * continuar participando
Reforço	* interessante * dando noção do que vai ser na sala de aula	* complementação * faculdade tem mais a teoria do que a prática, aqui coloco em prática	* contribuição com o meu desenvolvimento na escola e na faculdade
EJA	* interação com a primeira fase do ensino	* experiência com alunos mais idosos * horas da universidade	* oportunidade a mais para aprender na prática
Ciência	* futura profissional * escola de periferia e as crianças necessitam muito	* interessante * Eu tô no projeto de ciências e de matemática aprende um conteúdo só	* abrange muito minha monografia * aprimoramento das minhas práticas

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 39 - Núcleos de significação dos motivos de participar do projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
* prática do pedagogo * estuda lá aqui você vê na prática * dando noção do que vai ser na sala de aula * interação com a primeira fase do ensino * saber como é a prática * contribuir de forma teórica, vai contribuir também na minha melhor prática na atuação docente * faculdade tem mais a teoria do que a prática, aqui coloco em prática * oportunidade a mais para aprender na prática * aprimoramento das minhas práticas	* Entendem a extensão como atividade prática
* horas * carga horária * ter na grade * conta horas * horas da universidade	* Sabem da obrigatoriedade do cumprimento da carga horária
* interessante tema, * oportunidades * interessante * experiência * experiência com alunos idosos * interessante	* Tem interesse pelos temas

* me interessou * mais viável e interessante * ter conhecimento sobre o jogo	
* bolsa permanência * bolsas	* Compreendem a importância das bolsas
* futura profissional * contato com as professoras do CMEI * contribuir e colaborar na minha vida acadêmica * contribuir na formação * colaborar com a universidade e também nas escolas do meu município * contribuir de forma teórica, vai contribuir também na minha melhor prática na atuação docente * abre algumas portas e caminhos e visões diferentes * complementação * adquirir algo a mais que na sala de aula * visão mais ampla. * contribuição com o meu desenvolvimento na escola e na faculdade * escola que fosse trabalhar	* Sabem da contribuição para a formação
* pesquisa na escola * monografia * abrange muito minha monografia * Eu tô no projeto de ciências e de matemática aprende um conteúdo só * continuar participando * população recebia muito bem * escola de periferia e as crianças necessitam muito	* Compreendem o crescimento acadêmico e social

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE F – CONCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 40 – Pré-indicadores sobre as concepções de extensão universitária

2 O QUE É A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA VOCÊ?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“A extensão pra mim é um meio de trabalhar alguns componentes do currículo que as vezes não está inserido na disciplina [...] e a questão também de ser algo estendido a comunidade, [...] para o crescimento curricular dos acadêmicos , e algo que se estende a comunidade.”	“Extensão é uma coisa que acontece fora da Universidade [...]”.	“[...] extensão universitária para mim é a possibilidade que a faculdade me dá de ter contato com ambientes diferentes fora da faculdade e onde futuramente eu poderia vir a trabalhar , [...]”.
Formação	“ Extensão, acho que é pesquisa , você estudar o que você tá aqui, mas fora da UEG, um conhecimento a mais. ”	“A extensão é uma forma de aprofundar no conhecimento que a gente já encontra nas disciplinas [...]”	“Hoje ela significa melhor qualificação [...] desenvolver melhor meu trabalho , [...]”.
História	“É uma forma de eu juntar o que estou aprendendo lá com as experiências que eu posso ter estando na escola, não só na época	“É uma ação que a gente parte daqui da faculdade para fazer com a comunidade. ”	“Extensão Universitária para mim e estar levando [...] todas essas perspectivas do conhecimento [...] aproximar

	do estágio, mas desde antes né aquelas essa parceria escola-universidade que contribui muito ne pra qualquer aluno.”		a Universidade ao público, a comunidade.”
Jogos	“[...] um elo entre a universidade, e a escola [...] ela é muito importante, porque a gente praticando o projeto [...] fazendo apresentação de trabalhos, [...]”	“A extensão, como o nome diz né, estender fora dos limites da Universidade as outras escolas, as outras pessoas da comunidade.”	“[...] é momento que tanto a universidade como aluno e professor tem que levar o conhecimento que é produzido dentro da universidade para as escolas.”
Trânsito	“[...] é um conhecimento a mais fora da faculdade, [...] acho que é muito melhor do que a matriz obrigatória, ela vai além da faculdade, eu acho que é mais enriquecedor [...] a gente se desenvolve, tem a oportunidade de realmente de pôr a nossa cara na coisa, e mostrar a nossa opinião para população.”	“[...] algo além da Universidade, algo que vai poder articular o que a gente aprende na universidade, e o que a gente pode levar para comunidade[...].”	“[...] a continuação da aprendizagem fora do câmpus, fora da teoria, isso seria a extensão no sentido da prática, alguma coisa na prática. Eu acho que para mim seria uma atividade prática do que a gente ver mais na teoria.”
Reforço	“É a continuidade da faculdade, porque lá você vê a teoria, e aqui você já tá começando por a prática [...].”	“[...] colocarem em prática o que vivenciaram na universidade, [...] é uma universidade fora da universidade.”	“E você levar para fora o que você aprende dentro da universidade, e também trazer né, você buscar lá fora e trazer para dentro universidade outros projetos e levar conhecimento também.”
EJA	“[...] uma ligação da sociedade com a universidade, [...] universidade não é só aquele estudo dentro da própria universidade, é o envolvimento da sociedade com a universidade.”	“[...] Uma oportunidade de você obter mais experiências né, na vida acadêmica.”	“[...] uma extensão do curso, [...], além do que você aprende mesmo na faculdade né, você vai aprender na prática.”
Ciência	“[...] eu acho que a extensão Universitária a gente aprimora os conhecimentos da gente, que a gente tem lá, mas a gente remodula ele como tem que ser na verdade.”	“[...] extensão universitária vai abrir uma porta para mim ter mais contato, [...] de aprender também, porque eu aprendo bastante, aprendo mais com eles do que eles comigo, [...]”	“Sair de dentro da faculdade e entrar em um campo promissor, para desenvolver e contribuir com as práticas do professor na sala de aula.”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 41 - Indicadores sobre as concepções de extensão universitária

2 O QUE É A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA VOCÊ?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	* componentes do currículo * crescimento curricular dos acadêmicos * algo que se estende a comunidade	* acontece fora da Universidade	* contato com ambientes diferentes fora da faculdade * futuramente eu poderia vir a trabalhar
Formação	* Extensão, acho que é pesquisa, * fora da UEG * conhecimento a mais	* aprofundar no conhecimento	* significa melhor qualificação * desenvolver melhor meu trabalho
História	* parceria escola-universidade * contribui muito	* parte da faculdade para fazer com a comunidade	* levando perspectivas do conhecimento

			* aproximar a Universidade a comunidade
Jogos	* elo entre a universidade, e a escola * praticando o projeto *apresentação de trabalhos	* estender fora dos limites da Universidade	* tanto a universidade como aluno e professor tem que levar o conhecimento que é produzido dentro da universidade para as escolas
Trânsito	* um conhecimento a mais fora da faculdade * é mais enriquecedor * a gente se desenvolve * mostrar a nossa opinião para população	* articular o que a gente aprende na universidade para comunidade	* continuação da aprendizagem fora do câmpus, * uma atividade prática do que a gente ver mais na teoria
Reforço	* continuidade da faculdade * vê a teoria e começando por a prática	* colocarem em prática o que vivenciaram na universidade * universidade fora da universidade	* levar para fora o que você aprende dentro da universidade * também trazer * buscar lá fora e trazer para dentro
EJA	* ligação da sociedade com a universidade	* mais experiências na vida acadêmica	* extensão do curso * além do que você aprende na faculdade você vai aprender na prática
Ciência	* aprimora os conhecimentos * gente remodela ele como tem que ser na verdade	* abrir uma porta para mim ter mais contato * aprendo mais com eles do que eles comigo	* Sair de dentro da faculdade * desenvolver e contribuir com as práticas do professor

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 42 - Núcleos de significação das concepções de extensão universitária

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> * algo que se estende a comunidade * estender fora dos limites da Universidade * acontece fora da Universidade * contato com ambientes diferentes fora da faculdade * fora da UEG * parte da faculdade para fazer com a comunidade * aproximar a Universidade a comunidade * parceria escola-universidade * elo entre a universidade, e a escola * um conhecimento a mais fora da faculdade * tanto a universidade como aluno e professor tem que levar o conhecimento que é produzido dentro da universidade para as escolas * continuidade da faculdade * articular o que a gente aprende na universidade para comunidade * continuação da aprendizagem fora do câmpus * universidade fora da universidade * levar para fora o que você aprende dentro da universidade * também trazer * buscar lá fora e trazer para dentro * ligação da sociedade com a universidade * Sair de dentro da faculdade 	<ul style="list-style-type: none"> * Entendem como elo da universidade e comunidade
<ul style="list-style-type: none"> * componentes do currículo * crescimento curricular dos acadêmicos * acho que é pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> * Percebem a extensão relacionado ao ensino, a pesquisa e produção

* extensão do curso *apresentação de trabalhos	
* praticando o projeto * vê a teoria e começando por a prática * colocarem em prática o que vivenciaram na universidade * uma atividade prática do que a gente ver mais na teoria * além do que você aprende na faculdade você vai aprender na prática * desenvolver e contribuir com as práticas do professor	* Compreendem a extensão como atividade prática e teórica
* conhecimento a mais * contribui muito * aprofundar no conhecimento * aprimora os conhecimentos * é mais enriquecedor * a gente se desenvolve * significa melhor qualificação * desenvolver melhor meu trabalho * futuramente eu poderia vir a trabalhar * levando perspectivas do conhecimento * mostrar a nossa opinião para população * mais experiências na vida acadêmica * gente remodula ele como tem que ser na verdade * abrir uma porta para mim ter mais contato	* Acreditam que favorece a formação e o trabalho

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE G – LIMITES DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 43 – Pré-indicadores sobre os limites de participar do projeto

3 QUAIS OS LIMITES QUE VOCÊ ENFRENTA PARA PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“[...] as dificuldades foram muitas [...] desde da parte burocrática, da parte da lei, quanto até das crianças nos primeiro encontros foram mais difíceis [...]”	“Não... Não tenho”.	“Não, não tive dificuldade nenhuma. [...] foi muito gratificante trabalhar com crianças fora do ambiente onde eu estava trabalhando [...]”
Formação	“A dificuldade porque eu não tinha carteira de motorista ainda e era longe da minha casa mas aí a Luzia me buscava.”	“[...]principal dificuldade é que eu moro na zona rural, moro no assentamento, aí a locomoção, a gente tem que vir mais cedo, a gente trabalha de dia na lavoura [...] foi mais por conta própria, e as vezes de carona. [...]”	“A foi muita correria, mais questão de logística, foi um pouco mais difícil porque eu morava bem distante, [...]”
História	“Na época eu não morava na cidade, então eu tinha que vir mais cedo ou eu tinha que dormir na casa dos meus avós, ou na casa de uma amiga, [...]”	“Não, não vejo que não tive dificuldades não, foi tudo bem!”	“Na verdade eu não vejo dificuldades, porque a minha orientadora [...] falou que todo o material que fosse necessário eles confeccionariam, me ajudaria, [...] então assim não vejo dificuldade não.”
Jogos	“Dificuldades, não. [...] Realmente eu não sabia nada sobre o xadrez,	“Não na época nenhuma, porque eu já tinha contato com	“Na verdade, de início eu só fiquei em dúvida em

	assim conhecia, mas eu tive que me aprofundar, tive que fazer bastante pesquisas, estudar todos os movimentos das peças, [...]"	a escola que eu desenvolvi, e foi no meu município então nenhuma dificuldade assim. Mas neste projeto não fui bolsista. "	relação as próprias regras do jogo , por eu não conhecer, mas aí eu estudei, li bastante e eu não enfrentei depois disso nenhuma dificuldade. Eu não era bolsista do projeto, não me atrapalhou de forma alguma no projeto. "
Trânsito	"De começo foi por conta do meu serviço mesmo, por conta de horário, muitas vezes o horário disponível das atividades extensão não dava por conta que eu trabalhava, e eu não posso deixar de trabalhar para fazer extensão , [...]"	"Foi, as minha dificuldades foram, questão do trabalho mesmo , consegui liberação do trabalho, houve encontros que eu não pude ir, porque é difícil a gente conseguir conciliar o profissional com o estudo , [...]"	"A questão do tempo , porque a gente que trabalha e estuda o tempo é limitado , então eu gostaria de ter tido mais tempo para dedicar ao projeto de extensão[...]"
Reforço	"Não... tem assim, tem horas que tem uns alunos com dificuldade e você não tem a noção direito de como lidar com ele, com material assim, para fazer a diferença na vida deles, porque esses que precisa da ajuda da gente."	"Não, eu acho ele super tranquilo, mas por exemplo, pessoalmente eu não vejo que eu sou uma pessoa preparada para trabalhar com crianças que têm alguma dificuldade,[...]"	" Não. "
EJA	"[...] não tenho dificuldade não, só os meios de chegar no projeto que poderiam ser melhor né, que não tem meios de locomoção [...] eu venho a pé e moro um pouco longe."	" Não, é muito tranquilo. "	" Não, não vi nenhuma dificuldade. "
Ciência	"[...] a questão de locomoção pra mim é muito complicado, mesmo eu tendo uma moto é complicado, [...] agora eu estou escrevendo a monografia tá complicado. Tempo e a questão do transporte. "	"A falta de ajuda da universidade . Acho que a universidade ajuda muito pouco. [...] a universidade não teve a capacidade de fornecer uma xerox, uma cópia para você tirar o material, [...] muitas vezes o apoio é do professor, [...] a UEG dá as bolsas pra ajudar os alunos. Só é muito difícil você conseguir essa bolsa , [...] quem trabalha lá em casa é só o meu marido, e não tem carteira assinada, ele trabalha de pedreiro,[...], então não é fácil."	"As dificuldades primeiramente é a financeira , às vezes a gente tem que rebolar para conseguir comprar algum material , ou às vezes a escola nos fornece,[...] a gente gasta nosso mesmo, e locomoção também, eu tenho bastante dificuldade isso, porque eu moro muito longe da escola, tanto da escola quanto da Faculdade, questão de transporte."

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 44 - Indicadores sobre os limites de participar da extensão universitária

3 QUAIS OS LIMITES QUE VOCÊ ENFRENTA PARA PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	* parte burocrática * crianças nos primeiros encontros	*Não tenho	*Não tive dificuldade
Formação	* não tinha carteira de motorista	* locomoção * por conta própria, e as vezes de carona	* questão de logística * morava bem distante
História	* Não morava na cidade	* não tive dificuldades	* não vejo dificuldade
Jogos	* eu não sabia nada sobre o xadrez	*Não na época nenhuma	* dúvida em relação as

		*não fui bolsista	próprias regras do jogo *Eu não era bolsista do projeto, não me atrapalhou.
Trânsito	*por conta do meu serviço mesmo, por conta de horário,	* questão do trabalho mesmo, * é difícil a gente conseguir conciliar o profissional com o estudo	* questão do tempo * trabalha e estuda o tempo é limitado
Reforço	* alunos com dificuldade *com material	* eu não vejo que eu sou uma pessoa preparada	*Não.
EJA	* não tem meios de locomoção * moro um pouco longe	*Não, é muito tranquilo	* Não vi nenhuma dificuldade
Ciência	* Tempo e a questão do transporte	* falta de ajuda da universidade * Muito difícil conseguir bolsa	* financeira * rebolar para conseguir comprar algum material * locomoção, questão de transporte

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 45 - Núcleos de significação sobre os limites de participar do projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> *Não tenho * não tive dificuldades * não vejo dificuldade *Não tive dificuldade *Não na época nenhuma *Não *Não, é muito tranquilo * Não vi nenhuma dificuldade 	<ul style="list-style-type: none"> * Não tiveram dificuldades
<ul style="list-style-type: none"> * questão de logística * morava bem distante * Não morava na cidade * por conta própria, e as vezes de carona * não tinha carteira de motorista * locomoção * não tem meios de locomoção * moro um pouco longe * locomoção, questão de transporte * a questão do transporte 	<ul style="list-style-type: none"> * Sentiram dificuldades com transporte
<ul style="list-style-type: none"> * financeira *com material * rebolar para conseguir comprar algum material * falta de ajuda da universidade. *não fui bolsista *Eu não era bolsista do projeto, não me atrapalhou. * Difícil conseguir bolsa * parte burocrática 	<ul style="list-style-type: none"> * Percebem as dificuldades institucionais e de ordem financeira
<ul style="list-style-type: none"> * crianças nos primeiros encontros * não tem a noção direito de como lidar com ele * eu não sabia nada sobre o xadrez * dúvida em relação as próprias regras do jogo * eu não vejo que eu sou uma pessoa preparada 	<ul style="list-style-type: none"> * Compreendem dificuldades de conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> * por conta do meu serviço mesmo, por conta de horário, * questão do trabalho mesmo, 	<ul style="list-style-type: none"> * assumem as dificuldades de tempo

<ul style="list-style-type: none"> * é difícil a gente conseguir conciliar o profissional com o estudo * questão do tempo * trabalha e estuda o tempo é limitado * Tempo 	
--	--

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE H – CONTRIBUIÇÕES DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 46 – Pré-indicadores sobre as contribuições de participar do projeto

4 QUAIS E COMO ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO CONTRIBUEM COM SUA FORMAÇÃO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“O projeto ele foi bem abrangente pelo fato de que ele não se reteve só a prática né então toda prática ela tem que ser fundamentada em uma teoria, então teve a conciliação com a pesquisa [...] Teve essa necessidade da pesquisa e com essa pesquisa a gente vai aprendendo e levando isso pra prática.”	“Sim. Esse projeto nós contamos histórias, então a gente teve o contato professor-aluno onde a gente pode ouvir as crianças, tirar nossas inseguranças de falar com elas”	“[...] Eu trabalhei a contação de história e eu acho que contribui assim porque na creche onde eu trabalhava a contação de história ela seguia por um rumo onde algumas crianças não prestava atenção outras já. Então na casa de passagem foi totalmente diferente.[...]”
Formação	“ Contribui, foi as leituras das apostilas, porque eu usei até citações no meu estágio e agora com o TCC a gente vai usar um pouco da apostila.”	“Foi a interação de poder ouvir de pessoas que já estavam na educação, e que a gente lia o texto e aí ia discutir e a gente via uma visão diferente de nós que estamos estudando já tem uma visão mais experiente, isso aí para mim foi de melhor. [...]”	“Acredito que todas. As leituras foram muito interessante, [...] e também no momento do próprio curso, da roda da conversa, da discussão, a gente ouvia no relato as experiências das professoras com as crianças e as dinâmicas que elas usavam, [...] a gente qualifica muito.”
História	“De toda forma né. [...] Então assim planejar, pensar o que fazer, se gente vai trabalhar com os alunos ou se a gente vai trazer pronto, questão de produção de próprio material pra se contar história, porque contar história as vezes não é só falar, tem toda uma coisa, se um dia vai ser fantasiado, ou vai ser com fantoche, se vai produzir uns dedoches, o que vai ser produzido. [...]”	“[...] contribui muito, porque como eu fiz pedagogia e trabalho com crianças a gente tem que ta praticamente todos os dias contando história, porque são crianças e eles adoram esse mundo imaginário da contação de histórias. Então já foi como uma preparação para mim, uma pré-preparação para quando eu começasse atuar na escola. [...]”	“Eu acredito que desde a questão de selecionar as histórias, até mesmo na prática lá em Câmpus ne, de tá contando as histórias para as crianças tudo isso tudo influencia, toda essa bagagem, toda essa vivência, influencia na minha formação de forma muito positiva.”
Jogos	“[...] tive que fazer uma pesquisa, um estudo de tudo do xadrez, os objetivos para poder passar para as crianças,[...] igual para minha formação, porque eu estou bem no começo, [...] esse ano eu já tenho meu pré-projeto, e eu estava assim totalmente	“Contato mesmo com os alunos, questão de conhecimento, porque ao mesmo tempo que eu desenvolvi eu aprendia com eles, então turma diferentes né, então é um conhecimento mesmo, que contribui muito.”	“Uma das principais, eu acredito que ensinar os alunos a lidar com essa questão das regras, que nem sempre eles irão ganhar, muitas vezes eles podem perder, e isso naquela faixa etária em que eles estavam é muito difícil, e a questão de ter um contato

	sem rumo com tema, mas aí assim eu optei em falar desse tema, jogos, porque uma coisa que eu já estou assim, já estou tendo uma prática, [...].”		maior com outras escolas que que não sejam particulares.”
Trânsito	“[...]E como contribuiu para minha formação, foi a partir desse projeto do trânsito que eu vim conhecer mais sobre o trânsito, eu ainda hoje não tirei minha carteira, mas foi a partir dele que hoje eu conheço muitas normas, [...] então isso contribuiu muito na minha formação, e foi de suma importância.”	“[...] eu percebi que contribuiu para eu ter novas metodologias de como trabalhar com as crianças quando eu tiver na escola, contribuiu trazendo novas ideias para trabalhar mesmo os projetos pedagógicos.”	“[...] por causa daquela ação eu não esqueço mais, entrei no carro, se a criança está comigo vai direto para a cadeirinha amarro o cinto e coloco meu, e o farol ligado, aí que bom graças a Deus, pelo menos contribuir com alguma coisa né, não esquece mais.”
Reforço	“Assim, se vê, se toma leitura, passando outra semana você toma e já vê que melhorou um pouquinho, aí você fica triste porque o outro já não evoluiu, e assim vai. Fazer ditado, aí põe eles para lerem o texto e aí o que você entendeu desse texto, aí eles falam que que entendeu. [...]”	“Acho que essa questão da leitura, de trabalhar com crianças que têm dificuldade na leitura, na interpretação, com as escritas de palavras, então dá um embasamento muito grande para gente da faculdade, [...] eu vou saber como trabalhar com ela, e se eu não souber no dia eu volto pesquiso e trago para ela uma forma mais fácil de trabalhar dificuldade dela, [...]”	“[...] isso para mim é bom porque, é o que eu aprendo na faculdade, então eu vindo no câmpus escola que é aqui hoje estamos, e levando para universidade o que eu aprendi com os alunos, facilita no meu trabalho dentro da universidade.”
EJA	“As atividades que eu faço para mim, é envolvimento com a sala de aula, e a realização das atividades né, porque isso contribui muito para minha evolução dentro da faculdade.”	“Acho que tudo né, porque aqui você tem contato com os alunos, você sabe como que é a vida de professor né, o que passa, as dificuldades, as coisas boas e tudo.”	“Olha, é quando eu vou pesquisar as atividades né, que eu vou conhecendo os alunos, a partir dos alunos eu vou vendo qualquer dificuldade que eles têm, you aprendendo a mais né.”
Ciência	“Sim, é que nem a gente fala, eu como profissional pode-se dizer que eu sou crua né, porque o máximo que eu faça as substituições, e atuo no projeto, então assim, o jeito que a gente pensa a gente tem que pensar como se for professor né, a questão de desenvolver atividade né, então eu acho que tudo ajuda na questão né. [...]”	“Nossa tem tantas né, tipo assim, a parte de ciências, [...] o projeto está me ajudando a prestar atenção, que na minha época eu não prestei, eu to aprendendo agora o que eu não aprendi, eu já estou velha para isso rsrsrsr.”	“Nossa são inúmeras atividades, principalmente as que estão na grade do professor que ele passa para gente, essas atividades, ele nos passa enriquece muito tanto para nossa formação pra a vida quanto lá para faculdade, [...] Tudo que a gente utiliza lá a gente traz para cá, ou leva daqui para lá e de lá pra cá, [...]”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 47 – Indicadores sobre as contribuições de participar do projeto

4 QUAIS E COMO ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO CONTRIBUEM COM SUA FORMAÇÃO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	* toda prática ela tem que ser fundamentada em uma teoria *necessidade da pesquisa	* contato professor-aluno	* na casa de passagem foi totalmente diferente
Formação	* leituras das apostilas	* a interação de poder ouvir de	* leituras foram muito

	* usei até citações no meu estágio e agora com o TCC a gente vai usar um pouco da apostila	peessoas * lia o texto e aí ia discutir	interessante * ouvia no relato as experiências das professoras com as crianças e as dinâmicas que elas usavam * a gente qualifica muito
História	* planejar, pensar o que fazer * o que vai ser produzido	* pré-preparação para quando eu começasse atuar na escola.	*selecionar as histórias, até mesmo na prática *essa vivência, influencia na minha formação
Jogos	* tive que fazer uma pesquisa, * tenho meu pré-projeto, e eu estava assim totalmente sem rumo com tema, mas aí assim eu optei em falar desse tema * já estou tendo uma prática	* Contato mesmo com os alunos * questão de conhecimento	* ensinar os alunos a lidar com essa questão das regras * contato maior com outras escolas
Trânsito	* eu vim conhecer mais sobre o trânsito	* eu ter novas metodologias de como trabalhar	* por causa daquela ação eu não esqueço mais
Reforço	* já vê que melhorou um pouquinho	* dá um embasamento muito grande *pesquisei e trago para ela uma forma mais fácil de trabalhar	* levando para universidade o que eu aprendi com os alunos
EJA	* envolvimento com a sala de aula * para minha evolução dentro da faculdade	* sabe como que é a vida de professor	* pesquisar as atividades * vou aprendendo a mais
Ciência	* eu como profissional pode-se dizer que eu sou crua	* eu to aprendendo agora o que eu não aprendi	* enriquece muito tanto para nossa formação pra a vida quanto lá para faculdade * Tudo que a gente utiliza lá a gente traz para cá, ou leva daqui para lá e de lá pra cá

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 48 - Núcleos de significação sobre as contribuições de participar do projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
* toda prática ela tem que ser fundamentada em uma teoria *selecionar as histórias, até mesmo na prática * planejar, pensar o que fazer * dá um embasamento muito grande	* Percebem a importância da relação teoria e prática
* contato professor-aluno * a interação de poder ouvir de pessoas * ouvia no relato as experiências das professoras com as crianças * as dinâmicas que elas usavam * na casa de passagem foi totalmente diferente * sabe como que é a vida de professor * pré-preparação para quando eu começasse atuar na escola. * Contato mesmo com os alunos * ensinar os alunos a lidar com essa questão das regras * contato maior com outras escolas * eu ter novas metodologias de como trabalhar * envolvimento com a sala de aula * já estou tendo uma prática * eu como profissional pode-se dizer que eu sou crua	* Experienciam o trabalho docente

<ul style="list-style-type: none"> * para minha evolução dentro da faculdade * a gente qualifica muito *essa vivência, influencia na minha formação * questão de conhecimento * eu vim conhecer mais sobre o trânsito * por causa daquela ação eu não esqueço mais * já vê que melhorou um pouquinho * levando para universidade o que eu aprendi com os alunos * vou aprendendo a mais * eu to aprendendo agora o que eu não aprendi * enriquece muito tanto para nossa formação pra a vida quanto lá para faculdade * Tudo que a gente utiliza lá a gente traz para cá, ou leva daqui para lá e de lá pra cá 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecem o crescimento para sua formação
<ul style="list-style-type: none"> *necessidade da pesquisa * tive que fazer uma pesquisa * pesquisar as atividades *pesquisa e trago para ela uma forma mais fácil de trabalhar * leituras das apostilas * lia o texto e aí ia discutir * leituras foram muito interessante * o que vai ser produzido * usei até citações no meu estágio e agora com o TCC a gente vai usar um pouco da apostila * tenho meu pré-projeto, e eu estava assim totalmente sem rumo com tema, mas aí assim eu optei em falar desse tema 	<ul style="list-style-type: none"> * Valorizam a pesquisa, o ensino e a produção acadêmica

Fonte: As entrevistas

APÊDICE I – RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 49 – Pré-indicadores sobre a relação teoria e prática do projeto

5 AS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO, CONTRIBUEM NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DO SER PROFESSOR? COMO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	<p>“[...] como acadêmico de pedagogia a gente ficava ansioso por esse momento de ir à escola, [...] sabe aquele momento assim do nervosismo e alegria. E aí como eu já tinha dito houve a parte da pesquisa, de saber qual história adequada para qual cada idade né, então realmente colaborou sim.”</p>	<p>“Isso com certeza porque antes da gente ir teve todo um preparo, todo estudo da teoria, de como contar, das técnicas, então a gente não foi despreparado, então tá totalmente ligado a teoria para depois ir pra prática.”</p>	<p>“[...] o projeto de extensão ele é um auxiliar para aquilo que eu vou ser futuramente. [...] me deu uma visão do que vai ser no futuro quando eu tiver trabalhando com crianças que possa estar na mesma situações que eles, [...]”</p>
Formação	<p>“[...] como a gente não tá na educação e as professoras ia lendo, falando e trazendo a apostila pro dia a dia delas, fui percebendo que ela falava do aluno [...] Acho que isso está na teoria e na prática.”</p>	<p>“[...] É porque já aprofunda o que a gente tá vendo, e na época que a gente fez, a gente tava fazendo junto com a matéria [...] na faculdade e casava muito bem, [...] no CMEI ouvindo as professoras, [...] o ensino foi bem mais profundo para gente.”</p>	<p>“[...] quando você junta teoria e prática você põe a práxis [...] a extensão enquanto você tá estudando ele te deixa um pouco mais entendida do que você vê [...] A práxis é a junção da teoria e da prática. Quando ela acontece, [...] você vê que pegou as duas coisas e conseguiu desenvolver e</p>

			vê o resultado.”
História	“[...] qualquer aluno acho que não importa a série que esteja estudando gosta de ouvir histórias, então eu acho que contribui de todas as formas, é uma coisa diferente vai sair daquela aula que é sempre da mesma forma, é muito interessante! ”	“[...] contribui muito para o ser professor, para preparação. A relação da teoria com a prática é positiva. [...] na teoria esse projeto estava ligado com a disciplina de Literatura Infantil, do curso de pedagogia, quem fazia o projeto depois em sala de aula compartilhava como que estava sendo essa experiência da Literatura Infantil na prática na creche.”	“Não tem como não contribuir, porque para ser professor nós precisamos da teoria que está aqui no câmpus, e essa questão da contação de histórias não tem como desvincular a teoria da prática. Porque é necessário o referencial teórico, necessário leituras, é necessário pesquisa [...] assim só tem a contribuir e aproximar uma coisa da outra.
Jogos	“[...] muitos dizem né, a Teoria não tem nada a ver com a prática, mas no fundo tem sim, porque se a gente não ter a teoria como vamos praticar. Não sabia xadrez, tive que ter a teoria, estudar [...] temos que nos preparar bastante, para poder dar uma aula, planejar certo, e precisamos da teoria, [...] a teoria é o gancho, o início para você poder praticar. ”	“Sim, principalmente a relação mesmo né, na questão de comportamental, participativo, a relação professor-aluno. Que nem sempre o que a gente vê na teoria a gente consegue executar na prática, ou vice-versa que a gente planeja na prática não está dentro da teoria, e muitas vezes a gente tem que adequar um ao outro.”	“Com certeza, porque eu tive [...] um conhecimento muito bom, mesmo antes de estar atuando como pedagoga, devido a esse projeto que eu participei [...]”
Trânsito	“Contribui muito, porque a gente mais ia pra prática, embora a gente pesquisava antes, elaborava, tinha todo aquele processo da teoria, a gente ia muito mesmo na prática, ia lá para as escolas, montar o painel, e falar para as crianças o que era aquilo, porque estava lá contra, proibido, o sinal, o que que significa o verde. Então a gente ia muito para prática, contribuiu bastante essa relação teoria e prática. ”	“Sim, tem porque a gente se baseou em alguns teóricos, eu só não lembro quais. Mas as professoras orientadoras, elas sempre levaram cartilhas, elas sempre explicaram e a gente pode perceber também que o que tava na teoria do trânsito, a gente explicar para as crianças a gente levou para comunidade isso, então acho que tem essa relação. ”	“ Contribui bastante, porque quando você lê aqueles panfletinhos você não dá muita ideia, não dá moral para aquele negócio, [...] lendo você troca de lugar, é diferente, é muito esclarecedor, é muito bom.”
Reforço	“ Tem e não tem, porque teoria é uma coisa, e a hora que chega na prática é bem diferente, você vai lidar com a realidade mesmo do aluno, porque um vem de família que o pai orienta, ajuda, o outro já não, já vem da fazenda, não tem tanto apoio assim, não é tão incentivada a leitura ne, não gosta de ler, a mãe não põe para ler, [...]”	“Dentro do projeto de extensão eu vejo que é assim, na teoria tudo lindo, lindo, maravilhoso. Quando você vai para a prática é que você vê que nem tudo é lindo e maravilhoso, então assim as vezes no primeiro momento a gente leva um choque, fala assim, mas eu estudei isso e as coisas não são assim, [...]”	“Sim, muito. Porque a partir do momento que você está no curso, você tem aulas práticas, aqui você está vivenciando o ambiente que futuramente você pode trabalhar, é aqui que eu vou descobrir se é isso realmente que eu quero vou vivenciar a realidade.”
EJA	“Sim, porque a teoria nós trabalhamos ela estudando, dando a aula, e a prática é também, porque quando a gente vai dando a aula a gente vai fazendo o que vem aprendendo dentro da universidade, colocando a nossa teoria dentro de sala de aula. ”	“Sim, contribuiu. Eu percebo que assim porque, tudo que você vê na teoria você coloca em prática, você coloca tudo em prática, o que o professor fala dentro da sala de aula, você vê que tá passando ali dentro da sala mesmo, que é o certo.”	“Sim, tem relação teoria e prática. Porque a partir do que eu vejo lá na faculdade, vai acontecendo o projeto, a forma dos professores passa lá é bem parecido com que você vê na prática, o jeito dos alunos aprendendo [...]”
Ciência	“[...] as teorias são muito lindas, eu acho lindas todas as teorias, eu	“[...] teoria e prática do que a gente tá vivendo bastante,	“[...] às vezes a teoria diz algo, mas quando a gente

	<p>até assustei esse semestre em relação ao estágio, porque a realidade que eu estava vivendo era uma, e as teorias estavam até funcionando aquilo que eu estava vendo, mas quando eu troquei de realidade algumas teorias não funcionam, e se, não funciona não tem como saber, mas assim, em alguns casos sim, não em todos, não vamos generalizar.”</p>	<p>porque a teoria é o que a gente coloca no papel para a gente trabalhar, a prática é aquilo que você vai fazer ele se transformar, que você vai fazer, vai produzir com isso, então o que a gente estuda em uma sala de aula é o que a gente vai passar para os nossos alunos. Então acho assim, a teoria e a prática andam bastante juntos, e o que a gente trabalha no projeto realmente vai servir para a gente tanto agora quanto no futuro [...]”</p>	<p>vai para sala de aula no primeiro impacto, parece que há aquela, a pessoa parece dar uma retrocedida parece que olha assim, fala a gente não vai conseguir, então eu vejo isso essa prática e teoria sempre tem esse confronto. [...] às vezes a gente quer criar uma atividade sem ter uma fundamentação para ela, [...]”</p>
--	--	--	---

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 50 – Indicadores sobre a relação teoria e prática do projeto

5 AS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO, CONTRIBUEM NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DO SER PROFESSOR? COMO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> * ficava ansioso por esse momento de ir à escola * parte da pesquisa, de saber qual história adequada para qual cada idade 	<ul style="list-style-type: none"> * tá totalmente ligado a teoria para depois ir pra prática 	<ul style="list-style-type: none"> * um auxiliador para aquilo que eu vou ser futuramente.
Formação	<ul style="list-style-type: none"> * Acho que isso está na teoria e na prática 	<ul style="list-style-type: none"> * aprofunda o que a gente tá vendo * casava muito bem 	<ul style="list-style-type: none"> * junta teoria e prática você põe a práxis * A práxis é a junção da teoria e da prática.
História	<ul style="list-style-type: none"> * muito interessante 	<ul style="list-style-type: none"> * contribui muito para o ser professor, para preparação * relação da teoria com a prática é positiva 	<ul style="list-style-type: none"> * contação de histórias não tem como desvincular a teoria da prática
Jogos	<ul style="list-style-type: none"> * se a gente não ter a teoria como vamos praticar * a teoria é o gancho, o início para você poder praticar 	<ul style="list-style-type: none"> * nem sempre o que a gente vê na teoria a gente consegue executar na prática 	<ul style="list-style-type: none"> * um conhecimento muito bom
Trânsito	<ul style="list-style-type: none"> * gente pesquisava antes, elaborava, tinha todo aquele processo da teoria, a gente ia muito mesmo na prática * contribuiu bastante essa relação teoria e prática. 	<ul style="list-style-type: none"> * a gente se baseou em alguns teóricos * a gente explicar para as crianças * acho que tem essa relação 	<ul style="list-style-type: none"> * Contribui bastante
Reforço	<ul style="list-style-type: none"> * Tem e não tem, porque teoria é uma coisa, e a hora que chega na prática é bem diferente 	<ul style="list-style-type: none"> * na teoria tudo lindo, lindo, maravilhoso. Quando você vai para a prática é que você vê que nem tudo é lindo e maravilhoso, 	<ul style="list-style-type: none"> * você está no curso, você tem aulas práticas, aqui você está vivenciando o ambiente que futuramente você pode trabalhar
EJA	<ul style="list-style-type: none"> * colocando a nossa teoria dentro de sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> * tudo que você vê na teoria você coloca em prática 	<ul style="list-style-type: none"> * a partir do que eu vejo lá na faculdade, vai acontecendo o projeto
Ciência	<ul style="list-style-type: none"> * realidade que eu estava vivendo era uma, e as teorias estavam até funcionando * eu troquei de realidade algumas teorias não funcionam 	<ul style="list-style-type: none"> * a gente estuda em uma sala de aula é o que a gente vai passar * a teoria e a prática andam bastante juntos 	<ul style="list-style-type: none"> * às vezes a teoria diz algo, mas quando a gente vai para sala de aula no primeiro impacto * às vezes a gente quer criar uma atividade sem ter uma fundamentação

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 51 Núcleos de significação sobre a relação teoria e prática do projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> * na teoria tudo lindo, lindo, maravilhoso. Quando você vai para a prática é que você vê que nem tudo é lindo e maravilhoso, * realidade que eu estava vivendo era uma, e as teorias estavam até funcionando * às vezes a teoria diz algo, mas quando a gente vai para sala de aula no primeiro impacto * nem sempre o que a gente vê na teoria a gente consegue executar na prática * eu troquei de realidade algumas teorias não funcionam * Tem e não tem, porque teoria é uma coisa, e a hora que chega na prática é bem diferente * às vezes a gente quer criar uma atividade sem ter uma fundamentação 	<ul style="list-style-type: none"> * Percebem a teoria separada da prática
<ul style="list-style-type: none"> * ficava ansioso por esse momento de ir à escola * parte da pesquisa, de saber qual história adequada para qual cada idade * tá totalmente ligado a teoria para depois ir pra prática * se a gente não ter a teoria como vamos praticar * a teoria é o gancho, o início para você poder praticar * Acho que isso está na teoria e na prática * casava muito bem * relação da teoria com a prática é positiva * gente pesquisava antes, elaborava, tinha todo aquele processo da teoria, a gente ia muito mesmo na prática * contribuiu bastante essa relação teoria e prática. * a gente se baseou em alguns teóricos * a gente explicar para as crianças * acho que tem essa relação * colocando a nossa teoria dentro de sala de aula * tudo que você vê na teoria você coloca em prática * a partir do que eu vejo lá na faculdade, vai acontecendo o projeto * a gente estuda em uma sala de aula é o que a gente vai passar 	<ul style="list-style-type: none"> * Entendem teoria relacionada a prática
<ul style="list-style-type: none"> * junta teoria e prática você põe a práxis * A práxis é a junção da teoria e da prática. * contação de histórias não tem como desvincular a teoria da prática * a teoria e a prática andam bastante juntos 	<ul style="list-style-type: none"> * Compreendem como práxis
<ul style="list-style-type: none"> * um auxiliador para aquilo que eu vou ser futuramente. * aprofunda o que a gente tá vendo * muito interessante * contribui muito para o ser professor, para preparação * um conhecimento muito bom * Contribui bastante 	<ul style="list-style-type: none"> * Associam a influência na formação e trabalho

*você está no curso, você tem aulas práticas, aqui você está vivenciando o ambiente que futuramente você pode trabalhar

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE J – RELAÇÃO COM O ENSINO DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 52 – Pré-indicadores sobre a relação do projeto com o ensino

6 COMO AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA NO PROJETO SE RELACIONAM COM O ENSINO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“Se relacionou com o ensino por que você ensina uma atividade , [...] não deixa de ser uma ferramenta interdisciplinar porque se chama atenção da criança em questão de números, em questão de ciências, geografia e do próprio convívio social, atinge todas as áreas aí dentro de uma única história.”	“Porque quando nós vamos para lá os professores eram nós , e nós tínhamos a missão de ensinar. Então a gente ensinou história, a gente teve que preparar a história e depois saber ensinar algo dela, para as crianças né, ligar o ensino com a prática delas, trazer algum ensinamento.[...]”	“A contação de história, porque a nossa parte foi levar ne, várias histórias diferentes [...] na minha visão acho que contribuimos um pouco pra ficar gravado na memória deles aquela contação de história.[...]”
Formação	“Tem, porque o autor que o professor usou, a gente usa aqui também na UEG , até a apostila que a gente usou lá a gente usou aqui também, com o outro professor até mesmo com ele.”	“[...] A gente ajudava a preparar mesmo , às vezes quando Arcângelo foi uma ou outra vez não esteve presente, a gente que assumiu assim o lugar dele, de coordenar a atividade. As discussões casavam muito com o que estudava nas disciplinas. ”	“[...] elas completam, uma parte completa a outra , [...] esse curso de extensão que eu participei ele casou tão bem as coisas,[...] eu amei essa parceria do ensino com o curso porque a extensão me possibilitou o entendimento muito maior aqui dentro. ”
História	“Eu acho que andam juntas na verdade eu acredito , porque eu sempre disse assim que tudo o que você quiser falar tem uma história que conta,[...] Uma história faz com que eles realmente entendam a situação.”	“ Vinculada a disciplina de literatura mas não era mesmo a professora e nós levávamos as vivências da extensão na teoria das disciplinas e trabalhava a teoria no projeto a gente sempre sentava conversava sobre o projeto o que tava lá no papel que estava sendo feito.”	“[...]contribuiu com a aprendizagem dessas crianças, no caso esse ensino seria deles. [...] além da questão do referencial teórico, de estar lendo, de tá pesquisando, também eu participo dos eventos que tem no câmpus e até fora do câmpus[...] tive oportunidades de estar com outras pessoas, de trocar experiências, [...] ”
Jogos	“[...] muitos professores devido as matérias que eles dão, eles levam muito textos, artigos , que falam do brincar, dos jogos, os meios que o professor pode utilizar para deixar a sua aula mais dinâmica, para ter uma interação melhor das crianças,[...] também é bastante importante para desenvolvimento da criança , ainda mais que um jogo de xadrez, exige muita concentração[...]	“Sim, porque o projeto ele visava uma maneira trazer as outras disciplinas , envolver as outras disciplinas, interdisciplinares, seria um projeto meio que interdisciplinar , trabalhando os jogos mais para contribuir com as outras disciplinas também.”	“[...] eu tiver oportunidade maior do que só no estágio, que eu podia ver como essa relação entre o professor e o aluno , e sobre essas questões dos projetos também são muito importantes nas escolas e que muitas vezes não existem.”
Trânsito	“[...] eu acho que relaciona muito pouco , mas em relação ao conteúdo que agente buscava de	“Eu acho que relaciona muito na questão da conscientização com as crianças , ao realizar o	“[...] é meio que um complemento porque se eu estou dentro de um

	certo autores dependendo do ponto de vista dele dava para a gente fazer um aproveitamento na sala de aula. ”	projeto a gente percebeu que querendo ou não o trânsito entra na questão também dos valores, da ética, dessas crianças.”	ambiente que ensina né, teoricamente, mas que tem a extensão e tem a pesquisa então ambos eles contribuem muito para minha formação como ser humano, como pessoa, a minha construção de conhecimento e assim ao meu ver um é indissociável do outro então os três formam um conjunto e acabam por celar essa formação.”
Reforço	“Sim, porque ensino tipo professor, como ele deve lidar na sala de aula, só que lidar, mas, hora que chega mesmo na realidade que é 30 alunos assim, é diferente, a teoria é uma coisa na prática é outra, [...]”	“O ensino essa questão de ensinar a criança, por exemplo, eu pego alunos que têm dificuldades na escrita, então assim eu tenho por obrigação de ensinar ele a escrever correto[...] Então é uma forma da gente estar contribuindo para a formação desse aluno. ”	“Ela tem... Em questão da gente vim interagir com os alunos, [...] você não vai fazer porque eu tô pedindo para você fazer, você faz se você dá conta, a gente tem que ir no limite do aluno.”
EJA	“[...] quando eu tô realizando as atividades aqui, tudo é através do ensino né, porque da pesquisa que eu vou fazer, do que eu vou aprender com aquilo, e assim eu vou me desenvolvendo. ”	“Acho que por tudo assim, porque a gente aqui a gente está ajudando os alunos né, então a gente ensina eles a ler a escrever, a priorizar mais, e de tudo assim.”	“Sim. Porque As atividades que a gente sempre propõe é para ajudar na leitura, na escrita. ”
Ciência	“[...] Olha é tem matérias lá muito ligados a teoria né, agora que a gente tá vendo as mais ligados a questão da prática, mas a gente aprende muito na questão humana [...] tem me ajudado muito né, assim como a questão do profissional que eu quero ser, o que eu não quero, [...]”	”Nossa agora me pegou, porque até então eu não tive esse estudo que eu tô trabalhando aqui, lá na UEG, [...] Agora quanto a matéria de ciência e matemática eu ainda não tive esse contato, mas eu acho que me ajuda bastante, porque eu achei o tema interessante.	“Para mim eu vejo o que cada vez mais eu tenho confiança e propriedade aquele que eu tô dizendo, porque antes de ir para lá eu preciso ter a certeza da informação que eu tô explicando para eles, [...]”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 53 – Indicadores sobre a relação do projeto com o ensino

6 COMO AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA NO PROJETO SE RELACIONAM COM O ENSINO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	* ensina uma atividade *ferramenta interdisciplinar	* os professores eram nós *a gente ensinou história, a gente teve que preparar	* a nossa parte foi levar né, várias histórias diferentes
Formação	* o autor que o professor usou, a gente usa aqui também na UEG	* gente ajudava a preparar mesmo * coordenar a atividade *As discussões casavam muito com o que estudava nas disciplinas	*elas completam, uma parte completa a outra * a extensão me possibilitou o entendimento muito maior aqui dentro
História	* andam juntas na verdade	* Vinculada a disciplina de literatura *levávamos as vivências da extensão na teoria das disciplinas e trabalhava a teoria no projeto	* no caso esse ensino seria deles * além da questão do referencial teóric * participo dos eventos * trocar experiências
Jogos	* devido as matérias que eles dão,	* o projeto ele visava uma	* relação entre o professor

	eles levam muito textos, artigos * também é bastante importante para desenvolvimento da criança	maneira trazer as outras disciplinas *projeto meio que interdisciplinar	e o aluno
Trânsito	* eu acho que relaciona muito pouco * dava para a gente fazer um aproveitamento na sala de aula	* da conscientização com as crianças	* é meio que um complemento * tem a extensão e tem a pesquisa então ambos eles contribuem muito para minha formação
Reforço	* porque ensino tipo professor	* ensinar a criança * da gente estar contribuindo para a formação desse aluno	* interagir com os alunos
EJA	*quando eu tô realizando as atividades aqui, tudo é através do ensino * porque da pesquisa que eu vou fazer * assim eu vou me desenvolvendo	* a gente está ajudando os alunos	* As atividades que a gente sempre propõe é para ajudar na leitura, na escrita
Ciência	* tem matérias lá muito ligados a teoria, agora que a gente tá vendo as mais ligados a questão da prática * a questão do profissional que eu quero ser	* acho que me ajuda bastante	* eu tenho confiança e propriedade naquilo que eu tô dizendo

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 54 - Núcleos de significação sobre a relação teoria e prática do projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> * ensina uma atividade * os professores eram nós *a gente ensinou história, a gente teve que preparar * a nossa parte foi levar várias histórias diferentes * gente ajudava a preparar mesmo * coordenar a atividade * no caso esse ensino seria deles * também é bastante importante para desenvolvimento da criança * relação entre o professor e o aluno * da conscientização com as crianças * porque ensino tipo professor * ensinar a criança * da gente estar contribuindo para a formação desse aluno * interagir com os alunos *quando eu tô realizando as atividades aqui, tudo é através do ensino * a gente está ajudando os alunos * As atividades que a gente sempre propõe é para ajudar na leitura, na escrita 	<ul style="list-style-type: none"> * experimentam o trabalho docente pelo ensino na escola
<ul style="list-style-type: none"> * o autor que o professor usou, a gente usa aqui também na UEG *As discussões casavam muito com o que estudava nas disciplinas *elas completam, uma parte completa a outra * a extensão me possibilitou o entendimento muito maior aqui dentro * andam juntas na verdade * Vinculada a disciplina de literatura *levávamos as vivências da extensão na teoria das 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecem na formação pelo ensino no curso

<p>disciplinas e trabalhava a teoria no projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> * além da questão do referencial teórico * devido as matérias que eles dão, eles levam muito textos, artigos * eu acho que relaciona muito pouco, mas dava para a gente fazer um aproveitamento na sala de aula * a questão do profissional que eu quero ser * acho que me ajuda bastante * eu tenho confiança e propriedade naquilo que eu tô dizendo 	
<ul style="list-style-type: none"> * é meio que um complemento * tem a extensão e tem a pesquisa então ambos eles contribuem muito para minha formação * porque da pesquisa que eu vou fazer * assim eu vou me desenvolvendo 	*Percebem a indissociabilidade
<ul style="list-style-type: none"> * participo dos eventos * trocar experiências 	*Relacionam com a produção acadêmica
<ul style="list-style-type: none"> * o projeto ele visava uma maneira trazer as outras disciplinas *projeto meio que interdisciplinar *ferramenta interdisciplinar 	* Reconhecem a interdisciplinaridade
<ul style="list-style-type: none"> * tem matérias lá muito ligados a teoria, agora que a gente tá vendo as mais ligados a questão da prática 	*Compreendem a relação teoria e prática

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE L – RELAÇÃO COM A PESQUISA DOS ACADÊMICOS

Quadro n.55 – Pré-indicadores sobre a relação do projeto com a pesquisa

7 COMO AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA NO PROJETO SE RELACIONAM COM A PESQUISA?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“Em relação à pesquisa porque foi também uma das primeiras pesquisas científicas com fundamentação teórica que nós fizemos [...] surgiu a vontade de uma pessoa do nosso grupo em fazer o trabalho de conclusão de curso com esse tema da literatura infantil, [...] acaba é se sentindo estimulado a pesquisar. [...]”	“Sim, que antes nós tivemos que fazer toda pesquisa da contação de história para que isso possibilitasse a nossa prática, então para ter a prática a gente precisou de pesquisa.”	“Bom com a pesquisa, eu vejo que, como o projeto de extensão ele nos proporcionar ambientes diferentes, [...] o nosso objetivo, que era levar uma coisa diferente e inovadora para eles.”
Formação	“[...] gente lia apostilas e além das apostilas a gente pesquisava fora, porque a gente tinha uma troca, [...] eu pesquisava no Google e em outras apostilas pra poder falar acho q isso me fez uma pesquisa.”	“Com a pesquisa, [...] entra a parte da experiência, que a gente lia o texto [...] as regentes do CEMEI ia falando do cotidiano, para mim é a pesquisa, que traz algo, as vivências algo novo[...].”	“Com relação à pesquisa, o meu TCC ele foi pensado a partir do meu curso de extensão, a partir da pesquisa do CEMEI foi o que me instigou a fazer o meu TCC. [...]”
História	“Assim, faz com que a gente realmente pense, que a gente tenha uma iniciação nessa questão de pesquisa[...] o projeto não é só vim pegar um livro e contar histórias, mas você tem que pensar, [...] porque a gente faz	“Não era só um projeto de extensão mesmo que eu desenvolvi lá. No caso eu fiz uma viagem para Pirenópolis no CEPE com esse projeto apresentando ele.”	“Totalmente, ligadíssimo [...] tá viajando conhecendo outras pessoas, compartilhando experiências, totalmente, é uma coisa ligada a outra, porque eu não estaria

	trabalhos relacionados a isso, e isso desenvolve bastante as nossas características como próprio universitário”		nesses lugares se eu não estivesse participando da bolsa, se não tivesse nesse projeto. Ainda não fiz iniciação científica.”
Jogos	“[...] todo projeto que você vai desenvolver precisa de uma pesquisa, [...] estou pesquisando, porque o meu tema do meu pré-projeto é jogos [...] então estou pesquisando, me aprofundando em livros, artigos para poder desenvolver.[...] mas esse ano eu quero publicar um artigo.”	“Não, fiz em outra área a minha pesquisa, foi em outra área meu TCC foi em outra área.”	“Sim, nessas questões que eu já relatei [...] Meu TCC é sobre outro assunto.”
Trânsito	“Nesse ponto a gente não chegou a produzir artigo ainda, [...] pesquisa mesmo já escrito não, não produzi, mas teoria, estudar teoria para a gente poder ir para prática já. [...]”	“Com a pesquisa, eu acredito que seria no sentido da gente levar isso talvez para uma possível publicação, escrever um artigo, sobre o projeto, é possível fazer essa relação. Mas não fizemos.”	“Não, não fiz essas três coisas como eu gostaria de fazer [...] porque é muito corrido, a gente trabalha de dia e estuda à noite, [...] gostaria muito de ter tido mais tempo para pesquisar dentro do projeto de extensão,[...]”
Reforço	“A pesquisa assim, você procura as leituras, você procura leitura fácil de entendimento, você vai lhe dando, se vai melhorando, se vai aprofundando[...].”	“Com a pesquisa, [...] frisando muita questão da teoria e prática, nem tudo que a gente vê na faculdade na questão da teoria a gente vai ver aqui na prática, então é uma forma de eu tá pesquisando[...].”	“[...] eu faço a pesquisa do que as crianças estão precisando, [...] eu tenho o resultado de como foi os alunos aqui, [...] eu levo para Universidade. Não faço iniciação científica.”
EJA	“Eu faço pesquisa, porque pra fazer dar as atividades dentro da sala de aula, a gente tem que pesquisar, correr atrás dos meios de propor as atividades, para que eles se envolvam com as tarefas, e com tudo na sala de aula, porque não pode não pode dar aula sem saber o que tá dando.”	“[...] eu faço pesquisa de dinâmicas para fazer com eles, pra ter um maior envolvimento dos alunos, das atividades, qual o melhor jeito de aplicar aquelas atividades para que eles aprendam mais [...] Iniciação científica? Haaaa. Não faço.”	“Atividades com pesquisa...não entendi direito a pergunta... a relação que eu vejo é assim porque a pesquisa em si é ligada à leitura né, reforçar a leitura, e as atividades é sempre, [...]”
Ciência	“Na questão do projeto... rrsr Depois eu volto nela rrsrrs pode ser rrsrrsrs.”	“Nossa, eu ainda não tive esse tipo de contato, então eu não posso exatamente dizer ao certo, porque eu não tive esse contato [...]”	“Acho que não. [...] eu não tenho muito conhecimento dessa parte dos projetos[...] a relação com a pesquisa não, eu só tenho o meu projeto do CEPE [...]”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 56 – Indicadores sobre a relação do projeto com a pesquisa

7 COMO AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA NO PROJETO SE RELACIONAM COM A PESQUISA?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	* foi também uma das primeiras pesquisas científicas *fazer o trabalho de conclusão de curso *sentindo estimulado a pesquisar	* antes nós tivemos que fazer toda pesquisa *para ter a prática a gente precisou de pesquisa	* projeto de extensão ele nos proporcionar ambientes diferentes
Formação	* gente lia apostilas e além das	* parte da experiência	* meu TCC ele foi pensado

	apostilas a gente pesquisava fora * eu pesquisava no Google e em outras apostilas	*que traz algo, as vivências algo novo	a partir do meu curso de extensão *a partir da pesquisa do CEMEI foi o que me instigou a fazer o meu TCC
História	* a gente tenha uma iniciação nessa questão de pesquisa * a gente faz trabalhos relacionados a isso * desenvolve bastante as nossas características como próprio universitário	*eu fiz uma viagem para Pirenópolis no CEPE com esse projeto	* tá viajando conhecendo outras pessoas, partilhando experiências * Ainda não fiz iniciação científica
Jogos	* todo projeto que você vai desenvolver precisa de uma pesquisa * estou pesquisando, porque o meu tema do meu pré-projeto * me aprofundando em livros * eu quero publicar um artigo	* fiz em outra área a minha pesquisa * foi em outra área meu TCC	*Meu TCC é sobre outro assunto
Trânsito	* a gente não chegou a produzir artigo ainda *estudar teoria para a gente poder ir para prática já	* para uma possível publicação, escrever um artigo * Mas não fizemos	* não fiz essas três coisas como eu gostaria de fazer *gostaria muito de ter tido mais tempo para pesquisar dentro do projeto de extensão
Reforço	* você procura leitura fácil de entendimento	*questão da teoria e prática	* eu faço a pesquisa do que as crianças estão precisando *Não faço iniciação científica
EJA	* pra fazer dar as atividades dentro da sala de aula, a gente tem que pesquisar	*eu faço pesquisa de dinâmicas para fazer com eles *Iniciação científica? Não faço	*a pesquisa em si é ligada à leitura né, reforçar a leitura
Ciência	* Depois eu volto nela	* eu ainda não tive esse tipo de contato	* eu não tenho muito conhecimento dessa parte * só tenho o meu projeto do CEPE

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 57 Núcleos de significação sobre a relação do projeto com a pesquisa

Indicadores	Núcleos de Significação
* Ainda não fiz iniciação científica * Mas não fizemos * não fiz essas três coisas como eu gostaria de fazer *Não faço iniciação científica *Iniciação científica? Não faço *gostaria muito de ter tido mais tempo para pesquisar dentro do projeto de extensão	* Assumem que não fazem iniciação científica
* antes nós tivemos que fazer toda pesquisa *para ter a prática a gente precisou de pesquisa * projeto de extensão ele nos proporcionar ambientes diferentes *sentindo estimulado a pesquisar * gente lia apostilas e além das apostilas a gente pesquisava fora * eu pesquisava no Google e em outras apostilas	* Entendem a pesquisa como busca de informação

<ul style="list-style-type: none"> * parte da experiência * que traz algo, as vivências algo novo * eu faço a pesquisa do que as crianças estão precisando * pra fazer dar as atividades dentro da sala de aula, a gente tem que pesquisar * eu faço pesquisa de dinâmicas para fazer com eles * você procura leitura fácil de entendimento * a pesquisa em si é ligada à leitura né, reforçar a leitura * todo projeto que você vai desenvolver precisa de uma pesquisa 	
<ul style="list-style-type: none"> * meu TCC ele foi pensado a partir do meu curso de extensão * foi também uma das primeiras pesquisas científicas * fazer o trabalho de conclusão de curso * a partir da pesquisa do CEMEI foi o que me instigou a fazer o meu TCC * estou pesquisando, porque o meu tema do meu pré-projeto * fiz em outra área a minha pesquisa * foi em outra área meu TCC * Meu TCC é sobre outro assunto 	* Relacionam a pesquisa com o TCC
<ul style="list-style-type: none"> * a gente tenha uma iniciação nessa questão de pesquisa * eu fiz uma viagem para Pirenópolis no CEPE com esse projeto * tá viajando conhecendo outras pessoas, partilhando experiências * a gente faz trabalhos relacionados a isso * desenvolve bastante as nossas características como próprio universitário * eu quero publicar um artigo * a gente não chegou a produzir artigo ainda * para uma possível publicação, escrever um artigo * só tenho o meu projeto do CEPE 	* Percebem a pesquisa como produção científica
<ul style="list-style-type: none"> * me aprofundando em livros * estudar teoria para a gente poder ir para prática já * questão da teoria e prática 	* Vinculam a pesquisa com teoria e prática
<ul style="list-style-type: none"> * Depois eu volto nela * eu ainda não tive esse tipo de contato * eu não tenho muito conhecimento dessa parte 	* Não conhecem sobre pesquisa

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE M – ENVOLVIMENTO NO PROJETO DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 58 – Pré-indicadores sobre o envolvimento no projeto

8 COMO VOCÊ AVALIA O SEU ENVOLVIMENTO COM AS ATIVIDADES, O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE E DA UEG?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“Eu mergulhei de cabeça [...]”	“A parceria é o que mais nos	“O meu envolvimento foi

	[...] gente contava com a comunidade e a comunidade ajudava. E a UEG entrou na parte burocrática [...], foram elas que ajudaram nessa questão burocrática.”	motiva [...] A UEG podia fazer parcerias [...] A UEG podia dar mais bolsas, porque geralmente quando a gente está na faculdade a gente e quebrado, falta de tempo e de dinheiro. Então a bolsa ajudaria demais e até motivaria.”	acho que total [...] casa de passagem, foi um objetivo só [...] O envolvimento da UEG foi mais por parte da professora, [...] UEG também às vezes não tem essa condição de estar ajudando financeiramente.”
Formação	“Eu posso me dar uma nota? eu me daria um nove, por quê? eu tenho muita vergonha. [...] Ele (professor) foi dez. Superei mais ou menos isso. [...] Eu acho que a UEG podia fazer uns projetos a mais [...]. Mais voltado para prática mesmo e não em uma instituição de ensino.”	“O meu envolvimento foi muito bom, como eu te falei para mim era mais difícil que eu vinha da fazenda, [...] As professoras que eu observei se envolveram bastante [...] A UEG eu acho difícil, porque eu não sei o que podia fazer. [...] O professor sempre orientou a gente bem. [...]”	“É o tripé, eu penso assim que se uma parte não tivesse o envolvimento, o compromisso para poder desenvolver, não teria um bom resultado, e o CMEI foi de uma receptividade muito grande. [...] O que a gente reivindicava junto a UEG eu sempre fui atendida.[...]”
História	“Foi muito bom na verdade, nas escolas, qualquer escola que eu já fui, [...] A UEG sempre ajudava em tudo que a gente precisava, os professores muito solícitos, tantos professores da UEG quanto na escola [...] A questão maior são recursos [...].”	“Foi um envolvimento assim bom, porque dava certo sabe, o meu, com a faculdade e lá na APAE. Eu sempre fui muito bem recebida, [...].”	“[...] primeiro tem que partir de mim o meu envolvimento, meu compromisso [...] E aqui no câmpus [...] Mamede e do Rubisley ou da Vera, é incrível! [...] eu acredito que começando incentivo financeiro até mesmo para os recursos, eu gostaria muito [...]”
Jogos	“O meu envolvimento nas atividades creio eu que é bastante significativo [...] o envolvimento também da escola é muito importante, [...] os recursos só a escola que disponibiliza, [...] eu acho que o câmpus ele precisa investir mais [...] financeiramente, eles devem investir.”	“Eu acho que teve um bom envolvimento, tentei dar o meu melhor, o das pessoas também que estavam envolvidas, a professora orientadora, a escola nos recebeu bem também, e a UEG também colaborava. Acho que talvez a UEG oferecer mais recursos, em questão dos jogos mesmo, materiais [...].”	“[...] eu faço da melhor forma possível, [...] relação a UEG, eu também fui bem assessorada porque a Mara estava todas as vezes que nós fomos à escola. [...] a escola ela tem essa vontade de te ajudar, te ajudar os projetos, [...] eu acho que na UEG não só nesse projeto mas em todos os outros que existem lá, poderia ter um espaço maior para eles serem divulgados [...]”
Trânsito	“[...] o meu envolvimento era em fazer aquele projeto dá certo [...] eu acredito que o envolvimento da sociedade eles aceitou bem o projeto. [...] a UEG em si, talvez disponibilizar mais material para gente [...] isso é dinheiro, quando toca nesse assunto é meio complicado.”	“O meu envolvimento foi um pouco falho por conta das questões do trabalho mesmo, [...]. A participação da UEG foi uma participação colaborativa, [...] poderia disponibilizar mais materiais para a gente trabalhar, por exemplo: panfletos, cartilhas especificamente do projeto, acho que ajudaria bastante.”	“Assim, eu me envolvi muito [...] a aceitação da comunidade também é muito boa, a aceitação das escolas, os alunos eles são apaixonados [...] a UEG também foi muito assim, oferecendo todos os subsídios que a gente precisava, em questão do apoio das professoras, [...].”
Reforço	“[...] quando eu venho eu quero dar o meu melhor [...] Nunca tivemos empecilho, não, não graças a Deus não, é de boa. A Danusia sempre tem um contato com a diretora, a gente vem é bom graças a Deus. Eu acho que	“[...] a gente tem um envolvimento muito grande, a gente pega amor pela criança [...] Eu vejo que a escola deixa a gente bastante a vontade [...] Da UEG, [...] a professora tá sempre ali apoiando a gente [...]	“[...] eu sou bem desempenhada, [...] A escola é receptiva, a gente sempre faz o projeto no final tem o encerramento e todos eles participam. [...] seria bom que a gente tem um

	tá bom, mas pode melhorar [...]”	Eu vejo que a UEG poderia dar mais por exemplo mais dias, por exemplo o projeto são 10 horas anualmente, [...]essa questão da carga horária do projeto explicar deixar o maior, pela questão da gente vim mais.”	momento na UEG para o público inteiro ver [...] a UEG não fica sabendo que eu faço [...] se tivesse uma exposição dos alunos do extensão [...] seria interessante.”
EJA	“[...] eu me acho envolvido com eles, [...] Os alunos envolve a gente [...] no meu ponto de vista para melhorar é só disponibilidade para gente está fazendo outro projeto [...] Nós mesmo que compra o balão [...] A UEG no meu ponto de vista também poderia ajudar [...]”	“Eu acho bom, [...] Eles gostam bastante, eles ficam sempre esperando pelo dia das meninas vir, [...] a professora sempre está aqui, [...] então a UEG envolve bastante no nosso projeto. [...] As lembrancinhas a gente tira do próprio bolso [...]. A UEG poderia ajudar né, pelo menos as atividades ela podia doar né abrir espaço para imprimir [...]”	“Eu vejo como como bom e bem útil o projeto. Os alunos gostam, pelo menos às vezes que eu tenho participado, eu vejo que eles gostam bastante. A UEG se envolve, [...] teve uma grande quantidade de alunos querendo participar [...] sempre somos nós que compramos, pagamos as atividades [...]”
Ciência	“Olha todos os locais que já passei até hoje, a gente foi muito bem recebido por todos os profissionais da questão da escola sabe, da UEG eu vejo que ainda falta uma questão de abrir a mente [...] a UEG poderia ajudar muito mais, contribuir muito mais [...] a questão do deslocamento, [...]”	“O meu envolvimento, nossa[...] porque realmente eu tô gostando, e também eu percebo que a escola incentiva bastante [...] colabora até mesmo com a xerox, igual a UEG não colabora com a xerox, [...] a universidade em si não posso dizer que a gente conta com ela. [...] a universidade poderia fazer era incentivar, [...] se precisar de transporte vou ajudar no transporte, [...] levar bastante material[...] falta de apoio não só financeiro e sim um apoio moral, [...]”	“[...]da UEG a gente não tem outro aparato a não ser ela (professora), [...]. A escola sempre de portas abertas para nos receber [...] O meu envolvimento e 100% de entrega, [...]A UEG poderia estar mais presente. [...] não vou dizer uma fiscalização porque é uma palavra forte, [...] apresentar nosso projeto[...] Material, eles poderiam com certeza, [...] pensar um pouco nos nossos gastos materiais.”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 59 – Indicadores sobre o envolvimento no projeto

8 COMO VOCÊ AVALIA O SEU ENVOLVIMENTO COM AS ATIVIDADES, O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE E DA UEG?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> * Eu mergulhei de cabeça * a comunidade ajudava. * UEG entrou na parte burocrática 	<ul style="list-style-type: none"> * A parceria é o que mais nos motiva * A UEG podia dar mais bolsas 	<ul style="list-style-type: none"> * O meu envolvimento foi acho que total * casa de passagem, foi um objetivo só *UEG foi mais por parte da professora * UEG também às vezes não tem essa condição de estar ajudando financeiramente
Formação	<ul style="list-style-type: none"> * eu me daria um nove * Ele (professor) foi dez *a UEG podia fazer uns projetos a mais 	<ul style="list-style-type: none"> * O meu envolvimento foi muito bom *As professoras que eu observei se envolveram bastante * A UEG eu acho difícil * O professor sempre orientou a gente bem 	<ul style="list-style-type: none"> * compromisso para poder desenvolver * CMEI foi de uma receptividade muito grande. * reivindicava junto a UEG eu sempre fui atendida
História	* Foi muito bom	*Foi um envolvimento assim	*o meu envolvimento, meu

	<ul style="list-style-type: none"> *A UEG sempre ajudava em tudo que a gente precisava, os professores muito solícitos, tantos professores da UEG quanto na escola * questão maior são recursos 	<ul style="list-style-type: none"> bom o meu, * com a faculdade * lá na APAE 	<ul style="list-style-type: none"> compromisso *Mamede e do Rubisley ou da Vera, é incrível * acredito que começando incentivo financeiro
Jogos	<ul style="list-style-type: none"> *astante significativo * o envolvimento também da escola é muito importante * recursos só a escola que disponibiliza * câmpus ele precisa investir mais financeiramente 	<ul style="list-style-type: none"> * um bom envolvimento *a UEG oferecer mais recursos 	<ul style="list-style-type: none"> *eu faço da melhor forma possível * eu também fui bem assessorada * escola ela tem essa vontade de te ajudar * espaço maior para eles (ptojetos)serem divulgados
Trânsito	<ul style="list-style-type: none"> * o meu envolvimento era em fazer aquele projeto dá certo * sociedade eles aceitou bem o projeto * a UEG em si, talvez disponibilizar mais material *dinheiro 	<ul style="list-style-type: none"> * meu envolvimento foi um pouco falho * UEG foi uma participação colaborativa * poderia disponibilizar mais materiais 	<ul style="list-style-type: none"> *eu me envolvi muito * a aceitação da comunidade também é muito boa * a UEG em questão do apoio das professoras
Reforço	<ul style="list-style-type: none"> * quando eu venho eu quero dar o meu melhor * Nunca tivemos empecilho * Danusia sempre tem um contato com a diretora * mas pode melhorar 	<ul style="list-style-type: none"> *a gente tem um envolvimento muito grande * a escola deixa a gente bastante a vontade * professora tá sempre ali apoiando *a UEG poderia dar mais o projeto são 10 horas anualmente 	<ul style="list-style-type: none"> * eu sou bem desempenhada * A escola é receptiva *um momento na UEG para o público inteiro *se tivesse uma exposição dos alunos do extensão
EJA	<ul style="list-style-type: none"> * eu me acho envolvido * Os alunos envolve a gente * disponibilidade para gente está fazendo outro projeto * Nós mesmo que compra o balão 	<ul style="list-style-type: none"> *Eu acho bom *eles ficam sempre esperando pelo dia das meninas vir *a professora sempre está aqui, *As lembrancinhas a gente tira do próprio bolso * pelo menos as atividades ela podia doar 	<ul style="list-style-type: none"> * como como bom *Os alunos gostam * sempre somos nós que compramos, pagamos as atividades
Ciência	<ul style="list-style-type: none"> *a gente foi muito bem recebido *a UEG poderia ajudar muito mais, contribuir muito mais * a questão do deslocamento 	<ul style="list-style-type: none"> *realmente eu tô gostando *a escola incentiva bastante * a universidade em si não posso dizer que a gente conta com ela * poderia fazer era incentivar * vou ajudar no transporte * levar bastante material *falta de apoio não só financeiro e sim um apoio moral 	<ul style="list-style-type: none"> * da UEG a gente não tem outro aparato a não ser ela (professora) * Material * pensar um pouco nos nossos gastos materiais * A escola sempre de portas abertas * O meu envolvimento e 100% de entrega

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 60 Núcleos de significação sobre o envolvimento no projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> * Eu mergulhei de cabeça * O meu envolvimento foi acho que total * eu me daria um nove * O meu envolvimento foi muito bom * compromisso para poder desenvolver * um bom envolvimento * A parceria é o que mais nos motiva * Foi muito bom 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecem seu envolvimento com o projeto

<ul style="list-style-type: none"> *o meu envolvimento, meu compromisso * eu me acho envolvido *bastante significativo * eu sou bem desempenhada *eu faço da melhor forma possível * O meu envolvimento e 100% de entrega *realmente eu tô gostando * como bom *eu me envolvi muito * meu envolvimento foi um pouco falho * o meu envolvimento era em fazer aquele projeto dá certo *Eu acho bom * quando eu venho eu quero dar o meu melhor *a gente tem um envolvimento muito grande 	
<ul style="list-style-type: none"> * a escola deixa a gente bastante a vontade * CMEI foi de uma receptividade muito grande * a comunidade ajudava. * casa de passagem, foi um objetivo só *As professoras que eu observei se envolveram bastante * os professores muito solícitos, tantos professores da UEG quanto na escola * lá na APAE * A escola é receptiva * sociedade eles aceitou bem o projeto * Os alunos envolve a gente * A escola sempre de portas abertas *a escola incentiva bastante *Os alunos gostam *a gente foi muito bem recebido * a aceitação da comunidade também é muito boa * o envolvimento da escola é muito importante * escola ela tem essa vontade de te ajudar *eles ficam sempre esperando pelo dia das meninas vir 	<ul style="list-style-type: none"> * Percebem o envolvimento da comunidade
<ul style="list-style-type: none"> * Nunca tivemos empecilho * UEG foi uma participação colaborativa * reivindicava junto a UEG eu sempre fui atendida 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecem o apoio da UEG
<ul style="list-style-type: none"> * UEG entrou na parte burocrática *UEG foi mais por parte da professora * Ele (professor) foi dez * O professor sempre orientou a gente bem * Mamede e do Rubisley ou da Vera, é incrível *A UEG sempre ajudava em tudo que a gente precisava, os professores muito solícitos, tantos professores da UEG quanto na escola * da UEG a gente não tem outro aparato a não ser ela (professora) * Danusia sempre tem um contato com a diretora *a professora sempre está aqui * a UEG em questão do apoio das professoras * eu também fui bem assessorada * professora tá sempre ali apoiando 	<ul style="list-style-type: none"> * Compreendem que a UEG oferta o docente
<ul style="list-style-type: none"> * A UEG podia dar mais bolsas * UEG também às vezes não tem essa condição de estar ajudando financeiramente * A UEG eu acho difícil 	<ul style="list-style-type: none"> * Percebem a falta de apoio financeiro da UEG com bolsa e transporte

<ul style="list-style-type: none"> * questão maior são recursos * acredito que começando incentivo financeiro * câmpus ele precisa investir mais financeiramente * a UEG oferecer mais recursos * a questão do deslocamento * vou ajudar no transporte * dinheiro 	
<ul style="list-style-type: none"> * recursos só a escola que disponibiliza * a UEG em si, talvez disponibilizar mais material * poderia disponibilizar mais materiais * levar bastante material * Material * pensar um pouco nos nossos gastos materiais * Nós mesmo que compra o balão * As lembrancinhas a gente tira do próprio bolso * pelo menos as atividades ela podia doar * sempre somos nós que compramos, pagamos as atividades 	* Percebem a falta de apoio financeiro da UEG com materiais
<ul style="list-style-type: none"> * a UEG poderia dar mais o projeto são 10 horas anualmente * um momento na UEG para o público inteiro * se tivesse uma exposição dos alunos do extensão * a UEG poderia ajudar muito mais, contribuir muito mais * a universidade em si não posso dizer que a gente conta com ela * a UEG podia fazer uns projetos a mais * poderia fazer era incentivar * disponibilidade para gente está fazendo outro projeto * espaço maior para eles (projetos) serem divulgados * falta de apoio não só financeiro e sim um apoio moral 	* Percebem a falta de apoio da UEG quanto a incentivo a extensão

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE N – CONTEÚDOS DO CURRÍCULO DA UEG DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 61 – Pré-indicadores sobre os conteúdos do currículo da UEG

9 EXISTE RELAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO COM OS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA? COMO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“Sim, o projeto surgiu de uma disciplina que a Margarete ministrava pra gente que era o estudo da Literatura Infantil, então o projeto casou bem com a disciplina dela.”	“Sim está ligado. Eu não lembro a disciplina, Sim, a literatura, acho que até essa o nome da matéria.”	“[...] muitas das coisas que a gente participa no projeto, está totalmente ligado com que a gente vê durante as matérias que são ministradas.”
Formação	“Sim, porque até os professores usaram as apostilas né, eles citam a gente tá conversando, e eles citam os autores falam deles direto.”	“Sim, é que nem eu falei na época que a gente fez casou com a matéria que o professor estava ministrando para gente, aí eu acho que o nosso conhecimento foi bem melhor.”	“Tem. Porque o curso ele qualifica a gente, ele nós dá uma qualificação[...]. Então acho que assim o educar a prática a teoria e acho tudo foi uma junção mesmo, das coisas.”
História	“Nossa quando a gente fez a	“Como eu falei assim	“[...] nós tivemos uma

	matéria de Literatura Infantil, [...] eu usei muita coisa que eu já tinha, [...], foi uma matéria que para mim não estava fazendo uma matéria da universidade, pra mim eu estava vivendo, era muito bom.”	diretamente por exemplo o projeto não partiu da disciplina, nós tínhamos uma disciplina que era, que dava certo com esse projeto que era a disciplina de Literatura Infantil.”	disciplina de literatura, [...] sempre discutindo essas questões né, da literatura que envolve também a contação de histórias, então tem sim.”
Jogos	“Ah existe, existe, porque igual eu disse no início, igual os professores trabalham muito a questão dos jogos, trabalhados com a criança, que eles se desenvolvem melhor, [...]”	“Com os conteúdos específicos assim não, mas assim com a questão de métodos, só, que poderia ser um método utilizado.”	“Sim, não de todas as disciplinas, mas de algumas existia uma relação principalmente essas questões dos jogos.”
Trânsito	“É igual eu já falei em si a gente visa mais o trânsito no dia do trânsito, nos conteúdos muito pouco aproveitamento do currículo em si[...] não é tanto trabalhados na pedagogia, por exemplo é mais formação de professores.”	“Eu vejo naquele sentido de [...] formação integral do indivíduo, não somente formar na questão de embasamento teórico, mas formar na questão da ética, formar realmente um cidadão ativo na sociedade, contribuiu porque a questão do trânsito elas englobam esses valores, a ética, [...]”	“[...] na nossa busca de conhecimento, na nossa busca de construção como ser humano, como pessoas, [...] esse projeto faz parte de um uma área da construção do ser humano, então eu acho que tem tudo a ver, [...]”
Reforço	“Que é tipo a prática pedagógica... No meu entendimento tem, mas parece que é mais vago, não sei, não sinto assim tanta ligação não.”	“Tem, muita. Por exemplo, essa questão da, que eu falei, de criança que tem algum déficit, lá a gente tem a matéria de inclusão, é estudado, [...]”	“Sim total. Uai..... eu a relação que eu enxergo é como se fosse a prática. Eu tô levando o que eu estudo. A pedagogia é o ensino fundamental. [...]”
EJA	“Sim porque primeiro pela relação do ensino, do que a gente vê na sala de aula, porque no curso de pedagogia você vai aprender tudo sobre o conhecimento, e o que você vai praticar em sala de aula, [...]”	“Tem em toda relação, igual prática. prática pedagógica é tudo que a gente coloca em prática aqui, o que a professora ensina, o jeito certinho de fazer as letras [...] então tem total relação com as disciplinas.”	“Sim. No meu caso ainda vamos estudar né, que é português, matemática, e projeto é voltado mais para português, para habilidade de leitura né, reforçando a leitura.”
Ciência	“Sim, a gente vê, esse ano a gente está ministrando de ciências ano passado de matemática, a gente caminha junto, [...] o que vai me facilitar bastante, então anda muito juntos.”	“Não estudei, então realmente eu comecei agora.”	“Nas disciplinas tem total relação, por exemplo a gente tem língua portuguesa, tem matemática, tem ciências, então é um paralelo, [...]”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 62 – Indicadores sobre os conteúdos do currículo da UEG

9 EXISTE RELAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO COM OS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA? COMO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	*o projeto surgiu de uma disciplina *projeto casou bem com a disciplina	* Sim, a literatura, acho que até essa o nome da matéria	*está totalmente ligado com que a gente vê durante as matérias
Formação	*porque até os professores usaram as apostilas	*casou com a matéria que o professor estava ministrando	*o educar a prática a teoria e acho tudo foi uma junção mesmo
História	*não estava fazendo uma matéria da universidade, pra mim eu estava vivendo	*nós tínhamos uma disciplina que era, que dava certo com esse projeto	*nós tivemos uma disciplina de literatura, *sempre discutindo essas

			questões
Jogos	*professores trabalham muito a questão dos jogos	* com a questão de métodos, só, que poderia ser um método	* mas de algumas existia uma relação
Trânsito	*nos conteúdos muito pouco aproveitamento do currículo	* contribuiu porque a questão do trânsito elas englobam esses valores	*na nossa busca de conhecimento, na nossa busca de construção como ser humano
Reforço	*Que é tipo a prática pedagógica... *não sinto assim tanta ligação	*Tem, muita *tem a matéria de inclusão	*Sim total * como se fosse a prática
EJA	*pela relação do ensino *do que a gente vê na sala de aula	* prática pedagógica é tudo que a gente coloca em prática	*projeto é voltado mais para portugueses
Ciência	* esse ano a gente está ministrando de ciências ano passado de matemática	*Não estudei, então realmente eu comecei agora	* tem língua portuguesa, tem matemática, tem ciências

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 63 - Núcleos de significação sobre os conteúdos do currículo da UEG

Indicadores	Núcleos de Significação
*não sinto assim tanta ligação *nos conteúdos muito pouco aproveitamento do currículo *Não estudei, então realmente eu comecei agora	*Percebem pouca relação
*o educar a prática a teoria e acho tudo foi uma junção mesmo * como se fosse a prática *pela relação do ensino *do que a gente vê na sala de aula	* Percebem a relação teoria e prática
* com a questão de métodos, só, que poderia ser um método *Que é tipo a prática pedagógica * prática pedagógica é tudo que a gente coloca em prática *professores trabalham muito a questão dos jogos *não estava fazendo uma matéria da universidade, pra mim eu estava vivendo * contribuiu porque a questão do trânsito elas englobam esses valores *na nossa busca de conhecimento, na nossa busca de construção como ser humano	* Reconhecem a relação com a prática pedagógica
*o projeto surgiu de uma disciplina *projeto casou bem com a disciplina * Sim, a literatura, acho que até essa o nome da matéria *está totalmente ligado com que a gente vê durante as matérias *porque até os professores usaram as apostilas *casou com a matéria que o professor estava ministrando *nós tínhamos uma disciplina que era, que dava certo com esse projeto *nós tivemos uma disciplina de literatura *sempre discutindo essas questões * mas de algumas existia uma relação *Tem, muita *tem a matéria de inclusão	*Compreendem a relação com conteúdos das disciplinas

<p>*Sim total *projeto é voltado mais para português * esse ano a gente está ministrando de ciências ano passado de matemática * tem língua portuguesa, tem matemática, tem ciências</p>	
---	--

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE O – CURRÍCULO DA ESCOLA DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 64 – Pré-indicadores sobre os conteúdos do currículo da escola

10 EXISTE RELAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO COM OS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO DA ESCOLA? COMO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“[...] a gente pesquisou o que estava sendo trabalhado no currículo, tem as fases da literatura, [...] para chegar lá com tudo organizado[...].”	“Da escola no caso não sei. Porque lá é casa de passagem. Então não sei.”	“[...] a gente não estava na escola ainda e a gente não tinha contato com a questão do método, que o currículo tava passando[...].”
Formação	“Tem. Você percebe muito nas horas que a gente tá lendo, aí a professora faz isso, tem, toda uma relação tanto aqui quanto lá[...] casou sabe foi muito interessante. E o dia a dia mesmo.”	“Sim, sim. Porque elas sempre falavam que sempre ia para o lado do cotidiano delas e com certeza.”	“Tem. [...] nós víamos metodologias para desenvolver habilidades nas crianças, no curso, [...] conseguiu casar tudo, a UEG, a nossa falta de experiência, a nossa vivência, a do CEMEI, e contemplo a todos, a formação continuada, os acadêmicos, e as crianças porque o resultado foi lá nelas.”
História	“[...] adianta um pouco a vida dos professores, dos coordenadores da escola ne, acaba ajudando porque todo mundo sabe que escola é apertado, que professor passa apertado para cumprir tudo, [...]”	“[...]então eu quando eu cheguei lá com esse projeto assim, ele foi super bem recebido por já aconteceu lá. Dava pra trabalhar outros conteúdos.”	“Nossa, totalmente e interessante [...] é fundamental e necessário a contação de histórias, [...] Então essa questão da contação de histórias é transversal [...]”
Jogos	“Tem, porque o jogo de xadrez ele é voltado para o ensino da matemática, a gente pode fazer muitas associações, [...] Entra a questão da multiplicação também, todos esses conceitos da matemática, geometria [...]”	“Então assim como eu já disse, tentava ser interdisciplinar, ter uma relação puxar outros conteúdos para dentro do projeto.”	“Também, [...] xadrez também poderá ser jogado na diagonal, então eles foram bem rápido em relação a isso mais do que eu imaginei que eles seriam.”
Trânsito	“Eu acredito que entra muito na questão da segurança da criança, que discute muito, em relação a preservar a criança, eu acho que entra também na questão de boas maneiras[...].”	“[...] trabalhar valores de ética, valores respeito mesmo, tem como trabalhar matemática por exemplo, tem como trabalhar o português, porque preciso identificar placas, tem como trazer a questão da interdisciplinaridade.”	“Tem relação com a escola, [...]é muito bom ver, muito bom.”
Reforço	“Eu creio que sim, porque tá reforçando alfabetização né, a	“Tem, [...]porque a questão é o reforço da leitura [...]”	“Nossa muitas vezes perguntamos a professora

	leitura, porque vai começar a ler né, aí você ajuda, você interage com ele, assim creio que que sim.”		qual a matéria de matemática que estão aprendendo não [...] a gente foca no texto [...].”
EJA	“Sim, tem relação sim, porque primeiramente eles procuram sempre a leitura [...] então gente apoiando eles, ajudando eles a ler.	“Tem, a gente pergunta o professor o que que ele tá passando dentro de sala de aula, quais são os conteúdos, e a gente traz a tarefa de acordo com o tema deles[...].”	“[...] a gente procura sempre, pelo menos no meu caso procuro sempre trazer coisas para reforçar a leitura, a leitura e escrita, compreensão de texto.”
Ciência	“A gente, antes de entrar em sala de aula a gente conversa com todos os professores, e pede para eles não plano mas o eixo temático [...] A gente traz mostra para eles, ver se está de acordo[...] até pra que os alunos não fiquem prejudicados.”	“Primeira coisa antes da gente montar um projeto, a gente faz a diagnose, a gente vem, pergunta o professor o tipo de matéria que ele está estudando, qual o conteúdo que ele está trabalhando com os alunos, [...].”	“Tem, a gente sempre mantém relação com o professor, às vezes a gente vem, fala professor ia aí como que está a ciência, que conteúdo senhor tá dando para gente dar continuidade [...].”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 65 – Indicadores sobre os conteúdos do currículo da escola

10 EXISTE RELAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO COM OS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO DA ESCOLA? COMO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	* a gente pesquisou o que estava sendo trabalhado no currículo	*Da escola no caso não sei. Porque lá é casa de passagem	* a gente não estava na escola *não tinha contato com a questão do método
Formação	*uma relação tanto aqui quanto lá	*sempre ia para o lado do cotidiano	*nós víamos metodologias para desenvolver habilidades nas crianças * conseguiu casar tudo
História	* adianta um pouco a vida dos professores, dos coordenadores da escola	* Dava pra trabalhar outros conteúdos	*fundamental e necessário * é transversal
Jogos	* a gente pode fazer muitas associações	*tentava ser interdisciplinar * puxar outros conteúdos para dentro do projeto	* eles foram bem rápido em relação a isso
Trânsito	* eu acho que entra também na questão de boas maneiras	*trabalhar valores de ética, valores respeito mesmo * como trabalhar matemática *trabalhar o português * a questão da interdisciplinaridade	*Tem relação com a escola
Reforço	* reforçando alfabetização	* reforço da leitura	* perguntamos a professora qual a matéria
EJA	*eles procuram sempre a leitura	* a gente pergunta o professor o que que ele tá passando dentro de sala *a gente traz a tarefa de acordo com o tema deles	*a gente procura sempre
Ciência	*antes de entrar em sala de aula a gente conversa com todos os professores * A gente traz mostra para eles, ver se está de acordo	*pergunta o professor o tipo de matéria que ele está estudando * qual o conteúdo que ele está trabalhando com os alunos	*a gente sempre mantém relação com o professor *que conteúdo senhor tá dando

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 66 - Núcleos de significação sobre os conteúdos do currículo da escola

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> *Da escola no caso não sei. *Porque lá é casa de passagem * a gente não estava na escola *não tinha contato com a questão do método 	* Não consideram o currículo
<ul style="list-style-type: none"> * a gente pesquisou o que estava sendo trabalhado no currículo *nós víamos metodologias para desenvolver habilidades nas crianças * adianta um pouco a vida dos professores, dos coordenadores da escola * a gente pergunta o professor o que que ele tá passando dentro de sala *a gente traz a tarefa de acordo com o tema deles *a gente procura sempre *antes de entrar em sala de aula a gente conversa com todos os professores * A gente traz mostra para eles, ver se está de acordo *pergunta o professor o tipo de matéria que ele está estudando * qual o conteúdo que ele está trabalhando com os alunos *a gente sempre mantém relação com o professor *que conteúdo senhor tá dando * perguntamos a professora qual a matéria 	* Perguntam o conteúdo ao professor
<ul style="list-style-type: none"> * é transversal *Tem relação com a escola *uma relação tanto aqui quanto lá *sempre ia para o lado do cotidiano * consegui casar tudo *fundamental e necessário * eles foram bem rápido em relação a isso * eu acho que entra também na questão de boas maneiras *trabalhar valores de ética, valores respeito mesmo 	* Reconhecem como transversal
<ul style="list-style-type: none"> *tentava ser interdisciplinar * a questão da interdisciplinaridade * Dava pra trabalhar outros conteúdos * a gente pode fazer muitas associações * puxar outros conteúdos para dentro do projeto * como trabalhar matemática *trabalhar o português * reforçando alfabetização * reforço da leitura *eles procuram sempre a leitura 	*Associam a interdisciplinaridade

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE P – PRODUÇÃO DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 67 – Pré-indicadores sobre a produção acadêmica e científica do projeto

11) COMO VOCÊ APROVEITA AS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“[...] todas elas traz alguma	“Aí essa pergunta é perfeita!	“Eu aproveitei ao máximo

	<p>contribuição pra pesquisa científica porque, a pesquisa hoje ela é abrangente, às vezes essa prática não estava abordando o tema, mas me faz refletir sobre o tema que eu estou pesquisando [...]mais importante na extensão é essa parte de está aberto a comunidade, de atender a comunidade, de abrir as portas e ir a comunidade. “</p>	<p>porque o meu tema da monografia ta ligado sobre contação de história[...] Vou fazer o TCC sobre essa contação de história [...] Ainda não escrevi nenhum artigo. Tô só no TCC por enquanto.</p>	<p>porque o que eu vivenciei [...] e isso tem contribuído até mesmo no meu TC, porque é uma visão que eu pude ter, de realidade de alunos [...]Não escrevi artigo sobre isso. Nem publiquei.”</p>
Formação	<p>“Eu aproveito no conhecimento que eu adquirido lá, nas leituras que eu faço, [...] A gente tá fazendo o TCC agora. Até mesmo o estágio, o relatório também usei, porque entra na conversa e sobre discutir a apostila a gente usa pra escrever o relatório no dia a dia. Artigo não.”</p>	<p>“Como eu aproveito as atividades para produção? eu acho que o conteúdo que a gente estudava lá às vezes a gente usava ele aqui também,[...] vai casar com o TC delas. E é isso quando na produção do relatório de estágio que a gente tava na parte da na parte mais teórica, a gente usou, para tipo uma citação, uma ideia. Assim no caso para outras coisas não escrevemos.”</p>	<p>“[...] Eu participei do CEPE no ano passado, [...] Eu que escrevi o [...]no banner e as fotos que a gente tirou ela me ajudou organizar isso também e eu fui para o CEPE, [...] possibilitou uma oportunidade que eu não imaginava na minha vida que foi estar no congresso da UEG [...]. Então eu senti assim que quanto a parte científica eu consegui fazer algo[...]</p>
História	<p>“Nossa era muito proveitosas na verdade, [...] tanto da didática quando você vai dar aula, quanto as produções que a gente faz na universidade mesmo, [...] Eu nunca participei de um evento falando sobre o projeto [...] Não fiz artigo.”</p>	<p>“Produzia sim. A gente produziu um projeto [...] aqui da faculdade mesmo assim. [...] No CEPE a gente tinha que fazer um banner [...] a gente fez esse banner juntas, escrevendo, com fotos das apresentações de contação de histórias e lá na APAI. Só escrevi essa vez. O meu TCC final escrevi sobre outro tema.”</p>	<p>“Todo mês nós produzimos relatórios, para poder informar o que tem sido desenvolvido, [...] e eu não sei o que que eles fazem lá. Até hoje eu não fiz nada ainda sobre o projeto. A Vanessa[...] havia me falado para a gente para poder produzir [...] só que isso ainda não aconteceu[...]</p>
Jogos	<p>“Igual eu disse anteriormente, foi desse projeto que surgiu o tema para o meu pré-projeto e quero continuar com ele, como estou no início do curso, [...] eu não participei do CEPE, porque assim como foi meu início na faculdade a gente entra meio crua,[...]esse ano eu quero desenvolver o artigo e publicar[...]</p>	<p>“A questão das experiências, e de cultura também, porque aí levava a gente ler e posteriormente ter mais conhecimento que facilitava na escrita. Escrita da produção acadêmica, dos trabalhos acadêmicos e até mesmo no TCC. Não publiquei nada do desse projeto. Participei do CEPE, mas participei com outra professora.”</p>	<p>“Muito, principalmente na parte de reflexão[...] Algumas foram pro meu TCC, mesmo que não abordei o projeto nele, mas muitas partes reflexivas[...] Eu participei do CEPE, mas apresentei trabalho do outro projeto que eu era bolsista. Não publiquei nenhum artigo sobre esse projeto.”</p>
Trânsito	<p>“[...] por enquanto a gente não produziu ainda, não é pesquisa científica,[...] em relação a extensão não, não produzimos. Eu não sei se a sua pesquisa vai continuar, quanto tempo, mas esse ano a gente já tá em mente de produzir artigo e não demora muito.”</p>	<p>“Ainda não publicamos nada sobre esse projeto.”</p>	<p>“[...] ainda não publiquei não, não publicamos nada, [...]a gente não fez nenhuma produção científica ainda sobre o projeto, [...] estou aguardando novas orientações das professoras [...]”</p>
Reforço	<p>“[...] não eu nunca escrevi, apresentei nada.”</p>	<p>“[...] No final do projeto a gente faz um relatório explicando</p>	<p>“[...] Mas eu nunca escrevi sobre o projeto.”</p>

		tudo, como é que foi, como aconteceu, mas um projeto científico não. E nem do CEPE, não, não.”	
EJA	“Uai eu tenho aproveitado assim,[...] me ajudou muito, melhorei muito na escrita e no conhecimento, não, não escrevi artigo sobre esse projeto.”	“Bem eu aproveitei[...] artigo eu ainda não escrevi, mas como eu sou bolsista todo mês eu entrego um relatório falando sobre o projeto, então todo mês eu escrevo o desenvolver do projeto, os conteúdos que foram passado, as dinâmicas,[...] Artigo do projeto não. Não vou para o CEPE [...] sim eu vou né por causa da bolsa.”	“A produção acadêmica eu aproveitei assim, porque eu tenho a oportunidade de ter a prática, e científicas que é pelo fato do que os professores estão passando cientificamente para a gente né, a gente vai vendo aqui na extensão também. Não escrevi artigo.”
Ciência	“[...] Produção científica uma coisa tão complicada né... eu tenho usado muito as vivências [...] e a de estágios para usar em relação a minha monografia, [...] Artigo eu não fiz, era para a gente ter feito o semestre passado mas não deu certo.”	“Em que ponto? Nunca escrevi um artigo, já li alguns artigos, mas nunca escrevi... e não sei se eu tô pronta ainda para ter a capacidade escrever um artigo, mas o pouco que eu tenho já tenho uma experiência boa para colocar no caderninho.”	“eu vou falar de novo do meu TCC, tem tudo assim ver, toda experiência que eu tenho aqui eu guardo porque eu sei que eu vou relatar depois, [...] Não participei do CEPE[...] Não escrevi nenhum artigo científico, na verdade nem passou pela minha cabeça isso.”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 68 – Indicadores sobre a produção acadêmica e científica do projeto

11) COMO VOCÊ APROVEITA AS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	* elas traz alguma contribuição pra pesquisa científica	*porque o meu tema da monografia ta ligado *Ainda não escrevi nenhum artigo	* tem contribuído até mesmo no meu TC *Não escrevi artigo sobre isso. Nem publiquei
Formação	*A gente tá fazendo o TCC agora. *Até mesmo o estágio, o relatório também usei *Artigo não	*vai casar com o TC delas * produção do relatório de estágio *outras coisas não escrevemos	*Eu participei do CEPE *Eu que escrevi o texto *no banner e as fotos que a gente tirou * possibilitou uma oportunidade que eu não imaginava na minha vida *quanto a parte científica eu consegui fazer algo
História	* as produções que a gente faz na universidade *Eu nunca participei de um evento falando sobre o projeto *Não fiz artigo	* No CEPE a gente tinha que fazer um banner. Só escrevi essa vez. *O meu TCC final escrevi sobre outro tema.”	* produzimos relatórios *eu não fiz nada ainda sobre o projeto * só que isso ainda não aconteceu
Jogos	*surgiu o tema para o meu pré-projeto *esse ano eu quero desenvolver o artigo e publicar	*Não publiquei nada do desse projeto * Participei do CEPE, mas participei com outra professora	*Algumas foram pro meu TCC *Eu participei do CEPE, mas apresentei trabalho do outro projeto que eu era bolsista. * Não publiquei nenhum artigo sobre esse projeto

Trânsito	*em relação a extensão não, não produzimos	*Ainda não publicamos nada sobre esse projeto	*ainda não publiquei *estou aguardando novas orientações das professoras
Reforço	* eu nunca escrevi, apresentei nada	* No final do projeto a gente faz um relatório * mas um projeto científico não. * E nem do CEPE, não	*Mas eu nunca escrevi sobre o projeto
EJA	*não escrevi artigo sobre esse projeto	* artigo eu ainda não escrevi * sou bolsista todo mês eu entrego um relatório *Artigo do projeto não * Não vou para o CEPE [...] sim eu vou né por causa da bolsa	*Não escrevi artigo
Ciência	*Produção científica uma coisa tão complicada *Artigo eu não fiz	*Nunca escrevi um artigo	*eu vou falar de novo do meu TCC * Não participei do CEPE *Não escrevi nenhum artigo científico

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 69 - Núcleos de significação sobre a produção acadêmica e científica do projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> *porque o meu tema da monografia tá ligado * tem contribuído até mesmo no meu TC *A gente tá fazendo o TCC agora. *vai casar com o TC delas *O meu TCC final escrevi sobre outro tema *surgiu o tema para o meu pré-projeto * Algumas foram pro meu TCC *eu vou falar de novo do meu TCC * produção do relatório de estágio *Até mesmo o estágio, o relatório também usei * as produções que a gente faz na universidade * produzimos relatórios * No final do projeto a gente faz um relatório * sou bolsista todo mês eu entrego um relatório 	<ul style="list-style-type: none"> *vinculam apenas ao TC, estágio e relatórios
<ul style="list-style-type: none"> *Eu participei do CEPE *Eu que escrevi o texto *no banner e as fotos que a gente tirou * possibilitou uma oportunidade que eu não imaginava na minha vida *quanto a parte científica eu consegui fazer algo * No CEPE a gente tinha que fazer um banner. Só escrevi essa vez. * Participei do CEPE, mas participei com outra professora *Eu participei do CEPE, mas apresentei trabalho do outro projeto que eu era bolsista. 	<ul style="list-style-type: none"> * vivenciaram a produção para o CEPE
<ul style="list-style-type: none"> *Não escrevi artigo sobre isso. Nem publiquei *Ainda não escrevi nenhum artigo *Artigo não *outras coisas não escrevemos * elas traz alguma contribuição pra pesquisa científica *Eu nunca participei de um evento falando sobre o projeto 	<ul style="list-style-type: none"> * afirmam não produzirem cientificamente

<p>*Não fiz artigo</p> <p>*eu não fiz nada ainda sobre o projeto</p> <p>* só que isso ainda não aconteceu</p> <p>*esse ano eu quero desenvolver o artigo e publicar</p> <p>*Não publiquei nada do desse projeto</p> <p>* Não publiquei nenhum artigo sobre esse projeto</p> <p>*em relação a extensão não, não produzimos</p> <p>*Ainda não publicamos nada sobre esse projeto</p> <p>*ainda não publiquei</p> <p>*estou aguardando novas orientações das professoras</p> <p>* eu nunca escrevi, apresentei nada</p> <p>* mas um projeto científico não.</p> <p>* E nem do CEPE, não</p> <p>*Mas eu nunca escrevi sobre o projeto</p> <p>*não escrevi artigo sobre esse projeto</p> <p>* artigo eu ainda não escrevi</p> <p>*Artigo do projeto não</p> <p>* Não vou para o CEPE [...] sim eu vou né por causa da bolsa</p> <p>*Não escrevi artigo</p> <p>*Produção científica uma coisa tão complicada</p> <p>*Artigo eu não fiz</p> <p>*Nunca escrevi um artigo</p> <p>* Não participei do CEPE</p> <p>*Não escrevi nenhum artigo científico</p>	
---	--

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE Q – FAVORECE A VIDA DOS ACADÊMICOS

Quadro n. 70 – Pré-indicadores sobre como o projeto favorece para a vida

12 COMO AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO FAVORECEM PARA A VIDA?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“[...] foi um projeto que me fez crescer emocionalmente [...] vou levar para os meus alunos, para meus filhos, meus netos, e vai permear aí, eu acho que isso eu jamais vou esquecer.”	“Demais. A experiência com eles muda demais a nossa perspectiva, é uma é uma outra realidade, a gente ver as carências que eles têm.”	“ [...] Então para mim eu vou levar para vida inteira, e graças a faculdade que eu pude conhecer esse esse ambiente [...]”
Formação	“Lógico. Eu acho que bem no final eu consegui me soltar um pouquinho, aí eu fico conversando, até mesmo com meu esposo eu converso, fala o que eu aprendi lá, eu falo para ele[...] a gente conversava sobre o conteúdo.”	“Eu acho que, o projeto assim como todos os outros cursos de extensão é na minha formação, que vem somando bastante como todos os cursos de extensão que eu fiz.”	“[...] Pra minha vida eu sempre sonhei em fazer o que estou fazendo agora. [...] esse curso me mostrou tanto aqui na UEG, quanto de extensão eles me mostraram que os problemas vêm, mas a gente supera todos eles.[...]”
História	“Nossa bastante, primeiro porque eu estava fazendo uma coisa que eu gostava, me senti muito realizada ao fazer, [...] favoreceu na minha própria vivência, nas minhas experiências com aquilo que eu já queria para vida né, que eu sempre quis ser professora[...].”	“Uma experiência nova né, uma experiência diferente, [...] Então para mim é muito gratificante [...]. Eu não era bolsista. Como eu não trabalhava então eu fui por experiência mesmo, e não pensando em receber, não tinha bolsa não.”	“E na pessoal mesmo, que eu quero, que eu acho que é o que mais assim que me favorece, [...] é uma coisa muito boa muito prazerosa é mais do que questão financeira, o profissional é algo que me faz muito

			bem.”
Jogos	“[...] eu acho muito muito significativo na minha vida, porque eu posso tá desenvolvendo[...] com outras crianças fora da escola não só dentro, mas é muito importante.”	“A questão de conhecimento, a gente se adequar a várias situações que a gente encontrava, na escola né... Questão de relacionamento, conhecimento, e de melhoramento profissional mesmo.”	“Sim, eu pude verificar quantos alunos eles conseguem, se eles quiserem também se concentrar através de uma atividade que pode ser considerada simples[...]”
Trânsito	“Contribuí, bastante. [...]eu já tenho todo conhecimento sobre o trânsito que eu não tinha antes, que eu teria que aprender tudo naqueles cursos lá.”	“Com certeza, sim porque que nem eu falei o meu objetivo era trazer uma contribuição, para melhorar minha atuação lá na frente a futura atuação docente, e trouxe, porque a gente pode ver um pouquinho de perto como que as crianças reagem,[...]”	“Muito. Muito, muito eu gostei demais, nossa é muito bom mesmo, é igual eu falei um monte de vez eu gostaria muito de poder continuar um pouquinho mais.”
Reforço	“Ajuda assim porque eu fico tão feliz quando eu vejo os meninos assim, “oi tia”, às vezes eu tô passando na rua, e eles “tia a senhora vai lá tomar leitura?” [...]”	“ [...] antes de desenvolver o projeto e antes de entrar na faculdade, a gente as vezes não tem esse conhecimento, e no projeto a gente vê que não é só a criança que a gente conhece, as vezes são as crianças que estão passando por essa etapa, por essa fase.”	“Na convivência com crianças, na paciência de ensinar as crianças, na compreensão de dificuldade de cada um[...]”.
EJA	“Ajuda e muito para vida, porque me faz interagir mais com a terceira fase da vida né, e me interagir com a sala de aula, [...]”	“Com Certeza. Nossa mudou muito. Eu trouxe meu pai, minha mãe, minha avó, tudo pra estudar, que ai eu incentivei eles né, porque eles quase não sabiam ler e escrever [...]”	“Olha contribui, [...]que a gente tem que dar a maior importância nas coisas pequenas da vida, é bom que a gente aprende muito com eles também.”
Ciência	“Olha eu tenho me tornado mais humana, [...] Isso para minha vida tem me ajudado muito, eu acredito que eu melhorei bastante depois que eu vim por projeto, tanto a cabeça do que eu achava, do que eu não achava, das minhas dificuldades, das dificuldades que eu empunha para mim, mudou muito, [...]”	”Nossa é muito[...] porque antigamente a gente tinha uma falta paciência, [...]eu tenho uma visão diferente quanto a Educação Infantil, eu penso bastante diferente, [...]pretendo fazer isso com meus filhos bastante, vou ser bem enjoada rsrs.”	“[...] bem sincera com você sim do meu coração, é gratificante você ver um aluno e ele te reconhecer como ”nossa tia aquela aula da senhora eu aprendi” [...] isso para mim é gratificante, porque eu lancei uma semente né.”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 71 – Indicadores sobre como o projeto favorece para a vida

12 COMO AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO FAVORECEM PARA A VIDA?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	* foi um projeto que me fez crescer emocionalmente	*muda demais a nossa perspectiva	* eu vou levar para vida inteira
Formação	* até mesmo com meu esposo eu converso, fala o que eu aprendi	*é na minha formação, que vem somando bastante	* sempre sonhei em fazer o que estou fazendo agora
História	*me senti muito realizada ao fazer * sempre quis ser professora	* uma experiência diferente *para mim é muito gratificante	* é uma coisa muito boa muito prazerosa é mais do que questão financeira
Jogos	*eu acho muito muito significativo na minha vida	* Questão de relacionamento e conhecimento	* se eles quiserem também se concentrar

		* de melhoramento profissional	
Trânsito	* tenho todo conhecimento sobre o trânsito que eu não tinha antes	* para melhorar minha atuação lá na frente a futura atuação docente	* eu gostaria muito de poder continuar um pouquinho mais
Reforço	* porque eu fico tão feliz quando eu vejo os meninos assim, “oi tia”	* antes de desenvolver o projeto e antes de entrar na faculdade, a gente as vezes não tem esse conhecimento	*Na convivência com crianças, na paciência de ensinar as crianças, na compreensão
EJA	* me faz interagir mais	* Eu trouxe meu pai, minha mãe, minha avó, tudo pra estudar	*que a gente tem que dar a maior importância nas coisas pequenas da vida
Ciência	*eu tenho me tornado mais humana	*eu tenho uma visão diferente quanto a Educação Infantil, eu penso bastante diferente	*você ver um aluno e ele te reconhecer

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 72 - Núcleos de significação sobre como o projeto favorece para a vida

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> * foi um projeto que me fez crescer emocionalmente * muda demais a nossa perspectiva * eu vou levar para vida inteira * até mesmo com meu esposo eu converso, fala o que eu aprendi * uma experiência diferente *para mim é muito gratificante * é uma coisa muito boa muito prazerosa é mais do que questão financeira *eu acho muito muito significativo na minha vida * Questão de relacionamento e conhecimento * se eles quiserem também se concentrar * tenho todo conhecimento sobre o trânsito que eu não tinha antes * eu gostaria muito de poder continuar um pouquinho mais * porque eu fico tão feliz quando eu vejo os meninos assim, “oi tia” * antes de desenvolver o projeto e antes de entrar na faculdade, a gente as vezes não tem esse conhecimento *Na convivência com crianças, na paciência de ensinar as crianças, na compreensão * me faz interagir mais * Eu trouxe meu pai, minha mãe, minha avó, tudo pra estudar *que a gente tem que dar a maior importância nas coisas pequenas da vida *eu tenho me tornado mais humana *eu tenho uma visão diferente quanto a Educação Infantil, eu penso bastante diferente *você ver um aluno e ele te reconhecer 	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolvimento pessoal e humana
<ul style="list-style-type: none"> * de melhoramento profissional *é na minha formação, que vem somando bastante * sempre sonhei em fazer o que estou fazendo agora *me senti muito realizada ao fazer * sempre quis ser professora * para melhorar minha atuação lá na frente a futura atuação docente 	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolvimento profissional

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE R – CONCEPÇÃO E SENTIDO DOS DOCENTES

Quadro n. 74 – Pré-indicadores sobre concepção e sentido da extensão universitária

COORDENADOR	1.a QUAL SUA CONCEPÇÃO E SENTIDO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA?
Literatura	“Quando eu penso em realizar um projeto de extensão eu imagino envolver as acadêmicas para ajudar no trabalho e também a comunidade . O intuito é levar a universidade até a comunidade .”
Formação	“[...]a grande contribuição que a universidade tem que dar a comunidade. A presença não pode ser apenas um relação aos acadêmicos, que tem oportunidade de conhecimentos mas é um conhecimento que é levado à comunidade [...] e da comunidade aos acadêmicos que levam para dentro da academia também os conhecimentos da comunidade. Então, é um intercâmbio entre a universidade e a comunidade [...] ”.
História	A extensão universitária ela contribui com os alunos nessa formação, ela vai tá preparando os alunos aqui na prática , onde os alunos [...] vão ver a teoria lá dentro da universidade e aqui na escola vão estar mostrando essa prática e trabalhando com essa prática.”
Jogos	Extensão Universitária é uma oportunidade que se oferece aos acadêmicos[...] promove mais conhecimento , e acho que isso é de mão dupla não é só a universidade levar algo que é produzido para a comunidade, mas também se extrai da comunidade muitas coisas interessantes que podem vir para Universidade, então serve de laboratório . É um veículo de informações principalmente no campo da pedagogia a extensão favorece o trabalho do professor com perspectivas da extensão na formação .”
Trânsito	“[...]perpassa pela interação entre a universidade - o currículo Universitário e a comunidade [...] por meio da participação efetiva dos nossos acadêmicos .”. “[...] Observando os acadêmicos estagiários no estágio a gente percebe dificuldades [...] E junto a comunidade escolar levar realmente algumas contribuições [...]. O sentido da extensão Universitária é esse envolvimento realmente com a comunidade levando um pouco do que se produz aqui [...]. Então, a extensão Universitária que é hoje um dos grandes desafios, especialmente falando da UEG [...] nós temos a obrigação de devolver a comunidade toda expectativa que eles depositam em nós .”
EJA	“Concepção de extensão Universitária é ímpar na UEG, é um forte na UEG e o sentido eu acho que é proporcionar conhecimento e aprendizagem para os alunos, para os professores, para escola Campo que nós trabalhamos, para comunidade.”
Reforço	“Eu vejo assim uma visão muito além das paredes da sala de aula , do muro da escola. [...] é uma realidade que a gente tem que vivenciar para poder entender.”
Ciências	“[...]o que o aluno aprende aqui ele tem que ir além dos muros da Universidade, ele tem que contribuir com a comunidade e aprender coisas que sirva para a vida dele . Não só a parte da teoria e fica por isso mesmo, ele tem que mostrar que aprendeu para vida .”.

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 75 – Pré-Indicadores sobre concepção e sentido da extensão universitária

COORDENADOR	1.a QUAL SUA CONCEPÇÃO E SENTIDO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA?
Literatura	* envolver as acadêmicas * também a comunidade *levar a universidade até a comunidade
Formação	* um conhecimento que é levado à comunidade *da comunidade aos acadêmicos * intercâmbio entre a universidade e a comunidade
História	* contribui com os alunos nessa formação * preparando os alunos aqui na prática
Jogos	* promove mais conhecimento * mão * serve de laboratório * favorece o trabalho do professor com perspectivas da extensão na formação
Trânsito	* pela interação entre a universidade e a comunidade * participação efetiva dos nossos acadêmicos * envolvimento realmente com a comunidade * nós temos a obrigação de devolver a comunidade toda expectativa que eles depositam em nós
EJA	* proporcionar conhecimento e aprendizagem
Reforço	* visão muito além das paredes da sala de aula
Ciências	* contribuir com a comunidade * aprender coisas que sirva para a vida * ele tem que mostrar que aprendeu para vida

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 76 - Núcleos de significação sobre concepção e sentido da extensão universitária

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> * envolver as acadêmicas * também a comunidade * da comunidade aos acadêmicos * intercâmbio entre a universidade e a comunidade * mão dupla * pela interação entre a universidade e a comunidade * envolvimento realmente com a comunidade 	* Entendem como processo bilateral
<ul style="list-style-type: none"> * nós temos a obrigação de devolver a comunidade toda expectativa que eles depositam em nós * contribuir com a comunidade * levar a universidade até a comunidade * um conhecimento que é levado à comunidade 	* Reconhecem a contribuição social
<ul style="list-style-type: none"> * contribui com os alunos nessa formação * preparando os alunos aqui na prática * promove mais conhecimento * serve de laboratório * favorece o trabalho do professor com perspectivas da extensão na formação * proporcionar conhecimento e aprendizagem * visão muito além das paredes da sala de aula 	* Compreendem como formação
<ul style="list-style-type: none"> * participação efetiva dos nossos acadêmicos * aprender coisas que sirva para a vida * ele tem que mostrar que aprendeu para vida 	* Sabem do protagonismo acadêmico para a vida

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE S – LIMITES E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES

Quadro n. 77 - Pré-Indicadores sobre os limites e perspectivas da extensão na formação docente

COORDENADOR	1.b QUAIS OS LIMITES E AS PERSPECTIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE?
Literatura	“[...] eu já tive um projeto que não era da minha formação então encontrei muitas dificuldades e limites, mas nesse projeto eu não encontro assim muitos limites porque é uma área que eu estudei bastante, as alunas envolveram bastante [...]”
Formação	“[...] O grande limite pra gente [...] são acadêmicas que são trabalhadoras [...] o tempo para extensão fica muito restrito [...] acho que é o grande limite da extensão. Existe possibilidade, tanto que a gente faz dentro desses limites. É possível fazer com boa vontade a gente consegue fazer.”
História	“Acho que os limites não tem, eles vão extrapolar todos os limites que eles conseguirem e essas perspectivas é que realmente esse trabalho com extensão vai contribuir para formação acadêmica e para vida do aluno.”
Jogos	“Como limites o pouco incentivo da extensão nos cursos[...] os alunos não ficam sabendo dos projetos de extensão, são poucas as oportunidades, poucos professores são extensionistas. [...] as poucas oportunidades de bolsa também e os alunos nem sempre vislumbram participar da extensão Universitária porque... acaba que eles não veem muito significado, [...] o nosso curso precisa de mostrar mais esses projetos que são desenvolvidos talvez porque na medida que visualiza, valoriza. Sobre as possibilidades da extensão seria promover um intercâmbio maior e permitir que a formação docente seja mais enriquecida, [...] e que se consolida esse discurso de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, fala-se muito nisso mas nem sempre a gente vê que se efetiva na prática. [...] Trazer a extensão para colaborar mais com o ensino e vice-versa.”
Trânsito	“[...] é de grande valia porque eu preciso me formar para depois eu fazer essa formação com

	<p>os acadêmicos participantes do projeto e conseqüentemente isso gera um aprendizado muito grande. [...] existem limites para a execução do projeto de extensão, hoje a questão da carga horária porque quando a gente tem a possibilidade de ter outro colega nos ajudando na coordenação a gente acaba que divide a carga horária do projeto. A questão também de recursos financeiros [...] acaba que fica um pouco dispendioso mas nem por isso a gente deixa de desenvolver o projeto.”</p> <p>“[...] não há como separar está inserido na formação tudo que nós buscamos e fazemos enquanto extensão é conhecimento científico, trás construção, faz sentido para nossa formação. Os limites a gente esbarra mais na questão mesmo do apoio [...] que envolvem financiamento, [...] se falta a parte financiadora o incentivo também acaba sendo menor por muitos professores talvez não se envolve indiretamente por conta desse fator. A extensão contribui na formação de professores [...] quando você leva para uma comunidade, especialmente comunidades mais carentes, uma possibilidade de trabalhar além do que tem sido feito na sala de aula, você faz grande diferença, você incentiva o professor que está lá, a voltar os olhos para sua formação e para nós professores universitários [...] a extensão trás esse contato direto com outro e eu vejo como estágio, uma formação em serviço, uma formação in loco, com a prática, direto realmente fazendo a diferença.”</p>
EJA	<p>“[...] eu vejo que alguns acadêmicos eles têm uma concepção de extensão só para graduação, é como se fosse algo que ele tem que cumprir porque ele precisa formar, porque ele ainda não tem essa concepção do conhecimento maior que pode ser utilizado lá fora. Eu vejo que alguns fazem por pressão porque tem que fazer que se não fazer não recebe o certificado de graduação. E isso atrapalha na formação deles. [...] alguns não gostariam de fazer nenhum e fazem porque tem que fazer o que são recebe a graduação.”</p>
Reforço	<p>“Entre os limites eu percebo a falta de incentivo [...] fica muito a desejar. É falta de recursos financeiros que a gente percebe isso também, mas isso aí não impede da gente faz o nosso trabalho, a gente faz o trabalho da maneira que pode, e que dá certo e muitas vezes com os nossos próprios recursos.”</p>
Ciências	<p>“Olha os limites em termos de conhecimento.[...] Porque você tem que preparar o aluno da UEG para mandar para as escolas [...] Mesmo o acadêmico tendo cursado as disciplinas, a gente pressupõe que o aluno quando vem para Universidade [...] ele tenha domínio desse conteúdo, mas não, você tem que ensinar tudo de novo e não é só lembrar você tem que ensinar porque não aprenderam nas escolas e ainda ensinar a metodologia. [...]”</p>

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 78 - Indicadores sobre os limites e perspectivas da extensão na formação docente

COORDENADOR	1.b QUAIS OS LIMITES E AS PERSPECTIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE?
Literatura	* não era da minha formação * as alunas envolveram bastante
Formação	* acadêmicas que são trabalhadoras *o tempo * possível fazer com boa vontade
História	* vão extrapolar todos os limites *vai contribuir para formação acadêmica e para vida do aluno
Jogos	* o pouco incentivo da extensão * os alunos não ficam sabendo dos projetos *são poucas as oportunidades * poucas oportunidades de bolsa * eles não veem muito significado* intercâmbio maior * formação docente seja mais enriquecida* indissociabilidade nem sempre a gente vê que se efetiva na prática
Trânsito	<p>*eu preciso me formar para depois eu fazer essa formação com os acadêmicos * carga horária * recursos financeiros * um pouco dispendioso * mas nem por isso a gente deixa de desenvolver o projeto</p> <p>* inserido na formação * envolvem financiamento* contribui na formação de professores * comunidades mais carentes*eu vejo como estágio, uma formação em serviço, uma formação in loco, com a prática direto * realmente fazendo a diferença</p>
EJA	*ele tem que cumprir porque ele precisa formar* não tem essa concepção do conhecimento maior * alguns fazem por pressão * isso atrapalha na formação
Reforço	* falta de incentivo * falta de recursos financeiros * não impede * muitas vezes com os nossos próprios recursos
Ciências	* falta de conhecimento* você tem que preparar o aluno da UEG para mandar para as escolas * ensinar tudo de novo e ainda ensinar a metodologia

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 79 - Núcleos de significação sobre os limites e perspectivas da extensão na formação docente

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> * carga horária * recursos financeiros * envolvem financiamento * falta de recursos financeiros * poucas oportunidades de bolsa * falta de incentivo * o pouco incentivo da extensão * os alunos não ficam sabendo dos projetos * são poucas as oportunidades * eles não veem muito significado 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecem os limites institucionais
<ul style="list-style-type: none"> * não era da minha formação * acadêmicas que são trabalhadoras * o tempo * ele tem que cumprir porque ele precisa formar * não tem essa concepção do conhecimento maior * alguns fazem por pressão * isso atrapalha na formação * falta de conhecimento * você tem que preparar o aluno da UEG para mandar para as escolas * ensinar tudo de novo e ainda ensinar a metodologia 	<ul style="list-style-type: none"> * Percebem os limites pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> * possível fazer com boa vontade * vão extrapolar todos os limites * um pouco dispendioso * mas nem por isso a gente deixa de desenvolver o projeto * não impede * muitas vezes com os nossos próprios recursos 	<ul style="list-style-type: none"> * Naturalizam a precarização do trabalho docente
<ul style="list-style-type: none"> * vai contribuir para formação acadêmica e para vida do aluno * formação docente seja mais enriquecida * indissociabilidade nem sempre a gente vê que se efetiva na prática * as alunas envolveram bastante * eu preciso me formar para depois eu fazer essa formação com os acadêmicos * inserido na formação * contribuí na formação de professores * eu vejo como estágio, uma formação em serviço, uma formação in loco, com a prática direto * você tem que preparar o aluno da UEG para mandar para as escolas * ensinar tudo de novo e ainda ensinar a metodologia 	<ul style="list-style-type: none"> * Compreendem a contribuição na formação
<ul style="list-style-type: none"> * comunidades mais carentes * intercâmbio maior * realmente fazendo a diferença 	<ul style="list-style-type: none"> * Percebem a contribuição social

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE T – CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES

Quadro n. 80 - Pré-Indicadores sobre as contribuições do projeto

COORDENADOR	2. a QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ACADÊMICO E PARA A COMUNIDADE NAS REEDIÇÕES DO SEU PROJETO?
Literatura	“Contribui com o acadêmico com relação ao seu desenvolvimento na parte prática , porquê a teoria ele tem aqui na universidade [...] temos disciplina de Literatura [...]. Com relação a comunidade [...] as crianças além de ser carente no cognitivo elas são carentes emocionalmente e muitas vezes a presença da acadêmica, a minha presença ajuda as crianças a desenvolverem emocionalmente, cognitivamente e psicologicamente, acho que é um desenvolvimento integral da criança .”
Formação	“[...]a contribuição maior foi para as educadoras porque [...] cada ano são novas acadêmicas porquê também necessitam de horas de extensão, não é possível manter as acadêmicas nas reedições . [...] Nos anos anteriores uma delas se manteve porque ela era do primeiro ano funcionária aqui e no segundo ano ela era bolsista e como era bolsista do projeto permaneceu mas esse ano. [...] mas a gente pode pensar nisso e sempre permanecer algum . Não existe uma lei a gente vai alternando pela necessidade de que todos têm que participar [...]”.
História	“A contribuição para o acadêmico acho que é o crescimento delas, nas leituras que fazem e essa possibilidade de entrar nesse mundo da magia [...] e estar podendo contribuir com as crianças . Para a comunidade, para as crianças ela é importantíssima, com a história muitas conseguem resolver uns problemas delas interiores [...]quando eles entram realmente, mergulham nessas histórias[...]”.
Jogos	FALTOU ESSA PERGUNTA
Trânsito	“Olha nós temos muitos acadêmicos que já ficaram no projeto duas, três edições mesmo eles já tendo cumprido a carga horária [...] interação nossa enquanto docentes e discentes a possibilidade de conhecimento além da matriz curricular [...] por meio do projeto eles têm uma porcentagem muito grande também de leituras, de formação, de aprendizado .” “Para os nossos acadêmicos é mais uma oportunidade de estar no campo de estágio porque o nosso projeto essencialmente ele acontece na escola [...] ele já tem uma oportunidade de contato com a escola, é formação, é crescimento para ele, é uma aproximação com o currículo da escola e isso na minha opinião vai trazer muitas contribuições. E para a comunidade [...] é esse despertar para outras formas de aprendizagens, [...] contemplando o currículo e ao mesmo tempo levando oportunidades diferenciadas e diferentes metodologias para que esse mesmo conteúdo seja trabalhado de uma forma mais prazerosa e chega até as famílias inclusive porque quando a gente leva o projeto de extensão para as crianças, as crianças levam para a família.”
EJA	“Para os acadêmicos eu vejo um projeto que dá oportunidade para o acadêmico vivenciar experiências diferentes , porque eles estão em uma área de formação que é trabalhar com crianças de educação infantil, da creche, pré-escola ao 5º ano, que é a graduação deles no caso pedagogia aqui no Estado de Goiás [...] eu recebo deles "nossa mas que legal, mas pensa diferente, é gratificante, isso vai contribuir muito para minha concepção de ser humano, de vida, de entender o outro e socialização, de interação" [...] eu ouço muito isso dos acadêmicos, [...] eles aprendem muito, eles ensinam muito, [...] A escola eu vejo que ganha porque contribui pela questão de estar oferecendo para esses alunos atividades de reforço daquilo que eles estão aprendendo, então o reforço ele é muito positivo, que fixa melhor os conteúdos, que traz aula diferente, trabalha com dinâmicas e foge também da rotina[...]”.
Reforço	“A gente pode perceber que os acadêmicos fazem o trabalho com satisfação, com ética, com compromisso . E eles desde o início eles já fazem todo preparativo, confecção de materiais pedagógicos [...] Eles não têm condição, muitas vezes também os pais são desprovidos de cultura eles não tem como ensinar essas crianças[...] essa é uma maneira da gente estar contribuindo para melhoria e principalmente, a qualidade de vida desses próprios alunos .”
Ciências	“[...] quem gosta de trabalhar e quem gosta de aprender foi muito bom [...] Dois anos comigo [...] os professores adoram, toda a comunidade escolar fica esperando , ligam, chegam a ligar pra mim [...] eu tô precisando então assim são muito bem vindo nas escolas e os alunos gostam porque são aulas diferentes .”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 81 - Indicadores sobre as contribuições do projeto

COORDENADOR	2. a QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ACADÊMICO E PARA A COMUNIDADE NAS REEDIÇÕES DO SEU PROJETO?
Literatura	* seu desenvolvimento na parte prática* desenvolvimento integral da criança
Formação	* educadoras *não é possível manter as acadêmicas nas reedições* uma delas se manteve *a gente pode pensar nisso e sempre permanecer algum
História	*o crescimento delas, nas leituras *contribuir com as crianças* resolver uns problemas delas interiores
Jogos	FALTOU ESSA PERGUNTA
Trânsito	* acadêmicos que já ficaram no projeto duas, três edições *interação nossa enquanto docentes e discentes * conhecimento além da matriz curricular *de formação, de aprendizado * oportunidade de estar no campo de estágio *oportunidade de contato com a escola * é formação, é crescimento para ele * é uma aproximação com o currículo da escola*despertar para outras formas de aprendizagens * contemplando o currículo * levando oportunidades diferenciadas e diferentes metodologias*chega até as famílias
EJA	* para o acadêmico vivenciar experiências diferentes * eles aprendem muito, eles ensinam muito* oferecendo para esses alunos atividades de reforço
Reforço	*fazem o trabalho com satisfação, com ética, com compromisso * fazem todo preparativo, confecção de materiais pedagógicos*contribuindo para melhoria e qualidade de vida desses alunos
Ciências	* os professores adoram * toda a comunidade escolar fica esperando* os alunos gostam porque são aulas diferentes

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 82 - Núcleos de significação sobre as contribuições do projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
* desenvolvimento integral da criança *contribuir com as crianças * resolver uns problemas delas interiores *contribuindo para melhoria e qualidade de vida desses alunos * os alunos gostam * oferecendo para esses alunos atividades de reforço porque são aulas diferentes * educadoras * os professores adoram *despertar para outras formas de aprendizagens * contemplando o currículo * levando oportunidades diferenciadas e diferentes metodologias * toda a comunidade escolar fica esperando *chega até as famílias	* Entendem a influência para a comunidade (crianças, professores e pais)
*o crescimento delas, nas leituras * conhecimento além da matriz curricular * é uma aproximação com o currículo da escola *interação nossa enquanto docentes e discentes *de formação, de aprendizado * é formação, é crescimento para ele	* Percebem a influência na formação
* seu desenvolvimento na parte prática *oportunidade de estar no campo de estágio *oportunidade de contato com a escola * para o acadêmico vivenciar experiências diferentes * eles aprendem muito, eles ensinam muito * fazem todo preparativo, confecção de materiais pedagógicos *fazem o trabalho com satisfação, com ética, com	* Reconhecem a experiência do trabalho docente

compromisso	
*não é possível manter as acadêmicas nas reedições * uma delas se manteve *a gente pode pensar nisso e sempre permanecer algum * acadêmicos que já ficaram no projeto duas, três edições	* Consideram a questão da temporalidade

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE U – RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOS DOCENTES

Quadro n. 83 - Pré-Indicadores sobre a relação teoria e prática no projeto

COORDENADOR	3.a COMO VOCÊ TRABALHA COM A QUESTÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA NO DESENVOLVER DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO?
Literatura	“[...] muitas vezes a gente estudava um texto com as alunas e elas iam para a prática nas escolas que foi o primeiro ano e que agora é na casa de passagem. Elas estudam um texto e desenvolvem uma atividade dentro da casa de passagem com as criança [...]”
Formação	“[...] a gente tem que sempre trazer e levar para reflexão. A tendência é sempre levar para prática. Então não tem essa dificuldade de fazer essa ligação da teoria com a prática e aliás o que sempre tem que fazer é levar para teoria, para reflexão, que não é tão normal para elas. [...] As acadêmicas já tem dificuldade um pouco nas duas coisas. [...] tem dificuldade para refletir sobre a prática e a ligação das duas coisas é um pouco que causa dificuldade de teorizar.”
História	“As alunas tem a leitura, geralmente no início do projeto a gente faz algumas leituras de técnicas de como contar a história, de voz, de postura, o que é necessário para se contar uma história, [...] e depois dessa leitura elas vão pra parte prática mesmo, [...]”
Jogos	“Principalmente por meio da pesquisa, penso que a pesquisa é um elo interessante da gente promover esse intercâmbio teoria-prática, então [...], pesquisamos o que é produzido nessa área, e daí a gente traz isso para prática porque a gente precisa transformar esse [...] é pensar em uma pesquisa, como o caso da bolsista que foi sugerido, que ela possa estudar um pouco mais e fazer o trabalho monográfico dela nessa área. [...] Nunca pensamos que essa pesquisa pudesse ser registrado como pesquisa de iniciação científica.”
Trânsito	“[...] um dos instrumentos de buscar essa teoria para a gente levar para a prática que são os sites de Detran, site do próprio EVV e da UEG, [...] então a gente tem procurado buscar essas teorias para que depois na hora de montar os projetos [...], de montar as metodologias do projeto.” “[...] esse aqui agora é objeto de estudo de vocês, é legislação de trânsito é o código de trânsito, tudo que envolve as diretrizes curriculares de educação para o trânsito para o ensino fundamental é o primeiro documento que a gente estuda para depois nós começarmos ir para o campo para a prática. Porque como que é os meus colaboradores vão chegar lá e falar de algo que eles não conhecem. Então a gente pesquisa, a gente estuda, para depois eles multiplicarem lá no campo. [...] desenvolvemos as reuniões com os momentos de grupos de estudo, cada aluno fica responsável por um determinado assunto para ser socializado e problematizado e depois a gente vai buscar as metodologias a partir das teorias estudadas.”
EJA	“[...] teoricamente o que nós estudamos lá, nós conseguimos colocar em prática aqui, [...] essa relação teoria e prática no projeto ela tem casado bem, porque os alunos colocam muito na prática o que eles estudam na teoria, [...]”
Reforço	“Essa teoria e a prática elas caminham juntas paralelamente [...] alunos com dificuldades, e cada qual com a sua individualidade, então cada qual com a sua carência, cada qual com a sua necessidade, então através disso a gente monta todo um material pedagógico [...] a gente percebe que é uma das grandes dificuldades que a gente enfrenta no nosso município é a questão da leitura e a escrita.”
Ciências	“Isso é uma coisa assim mais complicado mas nós procuramos fazer [...] Eu falei para

	elas que tem que observar e isso é pesquisa. Pesquisar porque que o aluno não tá aprendendo, porque às vezes ele sabe até determinada coisa mas porque que ele tá errando. Então é nesse sentido que eu falo para ela de observar a escrita [...] o que que eu faço com isso agora? Nós vamos nos encontrar ao sábado, antes eles iam mais na minha casa , porque eu não tinha muito tempo para vir aqui na universidade e durante a aula me procurava no intervalinho para ver o que fazer mas sempre tem respaldo sim.”
--	---

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 84 - Indicadores sobre a relação teoria e prática no projeto

COORDENADOR	3.a COMO VOCÊ TRABALHA COM A QUESTÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA NO DESENVOLVER DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO?
Literatura	* estudava um texto com as alunas e elas iam para a prática nas escolas
Formação	*A tendência é sempre levar para prática *tem dificuldade para refletir sobre a prática * dificuldade de teorizar
História	*As alunas tem a leitura* depois dessa leitura elas vão pra parte prática
Jogos	*Principalmente por meio da pesquisa * intercâmbio teoria-prática * pudesse ser registrado como pesquisa de iniciação científica
Trânsito	* buscar essa teoria para a gente levar para a prática * buscar essas teorias para que depois na hora de montar os projetos
	* objeto de estudo de vocês* a gente estuda para depois nós começarmos ir para o campo para a prática * momentos de grupos de estudo* depois a gente vai buscar as metodologias a partir das teorias estudadas
EJA	*o que nós estudamos lá, nós conseguimos colocar em prática aqui
Reforço	*teoria e a prática elas caminham juntas paralelamente * através disso a gente monta todo um material pedagógico
Ciências	*Isso é uma coisa assim mais complicado mas nós procuramos fazer *o que que eu faço com isso agora?* eles iam mais na minha casa

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 85 - Núcleos de significação sobre a relação teoria e prática no projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
* estudava um texto com as alunas e elas iam para a prática nas escolas *A tendência é sempre levar para prática *tem dificuldade para refletir sobre a prática * dificuldade de teorizar *As alunas tem a leitura * depois dessa leitura elas vão pra parte prática * buscar essa teoria para a gente levar para a prática * buscar essas teorias para que depois na hora de montar os projetos * a gente estuda para depois nós começarmos ir para o campo para a prática * depois a gente vai buscar as metodologias a partir das teorias estudadas *o que nós estudamos lá, nós conseguimos colocar em prática aqui	* Denotam a relação teoria e prática
*Isso é uma coisa assim mais complicado mas nós procuramos fazer	*Reconhecem a dificuldade de relação
*teoria e a prática elas caminham juntas paralelamente * através disso a gente monta todo um material pedagógico * o que que eu faço com isso agora? * intercâmbio teoria-prática	*Denotam a práxis
*Principalmente por meio da pesquisa	

* objeto de estudo de vocês * momentos de grupos de estudo * pudesse ser registrado como pesquisa de iniciação científica	* Relacionam com a pesquisa
*eles iam mais na minha casa	*Naturalizam a intensificação do trabalho docente

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE V – ARTICULAÇÃO ENSINO E PESQUISA DOS DOCENTES

Quadro n. 86 - Pré-Indicadores sobre a articulação do projeto com o ensino e a pesquisa

COORDENADOR	4.a QUAIS AS DIFICULDADES E AS POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO COM O ENSINO E A PESQUISA?
Literatura	“Esse projeto de extensão eu acho que ele não está muito envolvido com a pesquisa , encontro essa dificuldade até para lançar lá no projeto de extensão quanto a pesquisa porque a gente faz é só o trabalho com a comunidade mesmo, tem a parte da teoria que eu faço com as alunas até na sala de aula , mas essa pesquisa realmente encontro muita dificuldade .”
Formação	“Bom dificuldades sempre existem, juntar as três realidades. [...] Talvez com ensino faz, com a pesquisa menos . Por isso que eu penso que no próximo ano eu preciso fazer uma pesquisa ligado com o projeto de extensão , para fazer mais essa ligação pois, de fato com a pesquisa não teve muita ligação não.”
História	“[...] é realmente acho que elas têm só acrescentar com as leituras que elas fazem da contação de história elas vão desenvolver nessa parte de ensino mesmo as leituras e com a parte da extensão . Eu acredito que da pesquisa [...] não tem muito haver com meu projeto no sentido da pesquisa mesmo. Delas virem aqui, delas pesquisarem, delas saber por exemplo quantas crianças participam, [...] acho que mais é o ensino que é essa produção, muitas alunas depois de desenvolver o projeto, fazem o TCC [...] acho que isso tem haver com o ensino [...]”.
Jogos	“As dificuldades são devido as atividades de extensão às vezes ficarem um pouco isoladas . A gente vê que embora elas sejam necessárias e uma articulação bem próxima seria necessário, mas nem sempre isso na prática tem sido concretizado. Então, talvez seja pela questão da disponibilidade dos professores . A gente percebe que é setorizado o trabalho e a UEG tem incentivado . A gente tem escutado muito isso, sobre o discurso do professor aulista. Então, o professor acaba tendo que fechar muitas aulas. [...] isso, inviabiliza o tempo para ele planejar outras coisas, para promover outras atividades [...]. Uma outra dificuldade que eu já mencionei é o pouco incentivo na questão das bolsas, incentivo para os alunos. Pois se tivesse mais oportunidade para cada curso, uma boa quantidade de bolsas disponíveis para os projetos de extensão, isso iria oxigenar ainda mais esse trabalho [...]”
Trânsito	“[...] impossível a gente não fazer relação e essa interação entre ensino pesquisa e extensão. Quando eu estou lá na parte do ensino estamos fazendo toda uma discussão teórica sobre vários temas. Quando eu vou para extensão toda essa parte teórica do ensino ela precisa ser levada pra nossas ações extensionista. Assim como a pesquisa também precisa e vejo que a universidade hoje precisa buscar uma maior compreensão de que essa relação entre ensino, pesquisa e extensão. Ela precisa passar por um novo olhar, para que a gente tenha mais clareza e efetive da forma que a gente já vem efetivando, só que ainda de maneira um pouco baixa. [...]” “[...] tudo está relacionado entre ensino pesquisa e extensão . Aliás a gente defende muito isso, tenta alcançar, mas ainda esbarramos em algumas dificuldades dentro da própria instituição , que sabe, que defende que é assim, mas quando vamos para a prática as barreiras vão surgindo .”
EJA	“Na verdade nosso Campus é parado na pesquisa . Infelizmente talvez nós temos a nossa limitação, nós não temos doutores no Campus . [...] nós fazemos nossas pesquisas mas não publicamos , nós construímos nossos artigos mas também não publicamos. O único trabalho que nós fizemos com base [...] no projeto é o TCC da acadêmica e ela participou do meu projeto durante os quatro anos da faculdade . [...] Ela produziu um

	artigo de trabalho de conclusão de curso e foi o único trabalho que nós fizemos que entrou com pesquisa, mas não publicamos ainda, ainda... mas é um trabalho que eu tenho interesse em publicar e ela também , entendeu!”
Reforço	“Eu vejo o seguinte por a gente morar no município tão distante dos recursos, que a gente verifica a falta de incentivo . Muitas vezes as próprias autoridades não sabem que nós desenvolvemos esse projeto na nossa cidade, no nosso município e qual que é a qualidade desse projeto. Então eu convidei o pessoal para vim conhecer e saber justamente da nossa realidade que a gente enfrenta isso. Então, esse aqui é um esforço não só das acadêmicas, da Universidade, do coordenador da ação, mas também de toda a participação da escola, é uma parceria que a gente percebe. As atividades do projeto contribui sim para o ensino, porque eles desenvolvem tanto a teoria quanto a prática . O que eles aprendem dentro da sala de aula com os conteúdos abordados por períodos que tem as disciplinas, eles trabalham a prática e exercem uma influência muito grande para elas. A questão da pesquisa eu acho assim que ainda está distante da nossa realidade. Então, a gente procura tentar melhorar, fazer curso de formação , melhorar os nossos conhecimentos, a gente sempre tem grupo de estudos, mais eu acho assim que ainda está um pouco longe da nossa realidade, a pesquisa .”
Ciências	“Esse tripé tem que estar junto, não tem como separar. [...] não tem como você ensinar sem pesquisar, sem saber porque que o aluno aprende , porque que ele não aprende [...] a interdisciplinaridade é uma coisa que a gente faz para vida, é uma coisa que você vai usar na vida [...] eu pego aluno do terceiro e quarto ano justamente porque eu já trabalhei língua portuguesa com eles no terceiro ano e no quarto ano no primeiro semestre eu trabalho ciências. Então eles já passaram pelas disciplinas ”.

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 87 - Indicadores sobre a articulação do projeto com o ensino e a pesquisa

COORDENADOR	4.a QUAIS AS DIFICULDADES E AS POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO COM O ENSINO E A PESQUISA?
Literatura	*não está muito envolvido com a pesquisa *só o trabalho com a comunidade*tem a parte da teoria que eu faço com as alunas até na sala de aula*pesquisa realmente encontro muita dificuldade
Formação	*Talvez com ensino faz, com a pesquisa menos * no próximo ano eu preciso fazer uma pesquisa ligado com o projeto de extensão
História	* parte de ensino mesmo as leituras*não tem muito haver com meu projeto no sentido da pesquisa *fazem o TCC
Jogos	*às vezes ficarem um pouco isoladas* questão da disponibilidade dos professores* é setorizado o trabalho e a UEG tem incentivado* bolsas disponíveis
Trânsito	*impossível a gente não fazer *universidade hoje precisa buscar uma maior compreensão *tudo está relacionado entre ensino pesquisa e extensão*esbarramos em algumas dificuldades dentro da própria instituição * quando vamos para a prática as barreiras vão surgindo
EJA	* nosso Campus é parado na pesquisa* não temos doutores no Campus * fazemos nossas pesquisas mas não publicamos* o TCC da acadêmica * participou do meu projeto durante os quatro anos da faculdade * é um trabalho que eu tenho interesse em publicar e ela também
Reforço	* a falta de incentivo *desenvolvem tanto a teoria quanto a prática* gente procura tentar melhorar, fazer curso de formação* um pouco longe da nossa realidade, a pesquisa
Ciências	*tripé tem que estar junto, não tem como separar *não tem como você ensinar sem pesquisar, sem saber porque que o aluno aprende*pego aluno do terceiro e quarto ano* eles já passaram pelas disciplinas

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 88 - Núcleos de significação sobre a articulação do projeto com o ensino e a pesquisa

Indicadores	Núcleos de Significação
*só o trabalho com a comunidade	* Não percebem relação

*às vezes ficarem um pouco isoladas	
*tripé tem que estar junto, não tem como separar *não tem como você ensinar sem pesquisar, sem saber porque que o aluno aprende	* Defendem o tripé
*tem a parte da teoria que eu faço com as alunas até na sala de aula *Talvez com ensino faz, com a pesquisa menos * parte de ensino mesmo as leituras *fazem o TCC * o TCC da acadêmica *desenvolvem tanto a teoria quanto a prática *pego aluno do terceiro e quarto ano eles já passaram pelas disciplinas	*Reconhecem a relação com o ensino
*impossível a gente não fazer *tudo está relacionado entre ensino pesquisa e extensão * fazemos nossas pesquisas mas não publicamos	* Acreditam existir relação com a pesquisa
*não está muito envolvido com a pesquisa *pesquisa realmente encontro muita dificuldade *não tem muito haver com meu projeto no sentido da pesquisa * nosso Campus é parado na pesquisa * um pouco longe da nossa realidade, a pesquisa	*Assumem a falta de relação com a pesquisa
* no próximo ano eu preciso fazer uma pesquisa ligado com o projeto de extensão * é um trabalho que eu tenho interesse em publicar e ela também * gente procura tentar melhorar, fazer curso de formação	* Apresentam vontade de fazer a relação
*esbarramos em algumas dificuldades dentro da própria instituição * a falta de incentivo * é setorizado o trabalho e a UEG tem incentivado * questão da disponibilidade dos professores * bolsas disponíveis *universidade hoje precisa buscar uma maior compreensão * não temos doutores no Campus * quando vamos para a prática as barreiras vão surgindo	* Reconhecem as dificuldades institucionais

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE X – ACADÊMICOS DOS DOCENTES

Quadro n. 89 - Pré-Indicadores sobre os acadêmicos dos projetos

COORDENADOR	5.a VOCÊ TEM DIFICULDADE DE TER ALUNOS ENVOLVIDOS COM SEU PROJETO? CASO AFIRMATIVO, EXPLIQUE.
Literatura	“O ano passado eu tive certa dificuldade, porque as alunas de pedagogia geralmente são muito sobrecarregadas, nós temos vários projetos de extensão, temos várias atividades, tem seminário, tem simpósio de pesquisa, tem apresentação de banner, tem os estágios, então as alunas acabam sendo sobrecarregada e um curso de pedagogia exige isso, que elas cheguem em uma escola preparadas, [...] resolvemos pegar as alunas do primeiro período que estão entusiasmadas e não estão tão sobrecarregada com tantas atividades. Então esse ano não encontrei dificuldade, estou com 10 alunos e até está sobrando.”

Formação	“Não tenho dificuldade, pelo contrário. Eu tenho que selecionar porque são muitos que querem mas pela questão que eu já falei pela questão da obrigação das horas da extensão, porque elas precisam das horas de extensão, e por isso tem gente demais sobrando para fazer.”
História	“Essa dificuldade ela sempre acontece [...] a maioria são mulheres e o curso é noturno e todas trabalham o dia todo , então tem dificuldade de coordenar o trabalho com o projeto. Então, a gente tem que pegar aquelas que não trabalham, geralmente quando elas chegam lá no terceiro e no quarto ano de pedagogia a maioria delas já estão trabalhando aí tem o estágio que já dificulta também e os alunos do primeiro e segundo ano elas ficam meio que sem compromisso e estão começando o curso [...]”
Jogos	“Bastante, [...] nós temos alunos bolsistas da permanência que foi redirecionado e até mesmo com alunos voluntários . Eu também tive dificuldade, que já teve ocasião que eu pensei eu vou ter que desistir do projeto, porque às vezes eu ia sozinha desenvolver o projeto . Isso é desanimador, porque você não vê o trabalho extensionista sendo feito porque aí é só o professor levando alguma coisa. Então eu não tava vendo meu trabalho de pedagoga na formação do professor com aquele aluno. Então, é difícil de encontrar às vezes os alunos e a gente trabalha com o convencimento [...]”
Trânsito	“ Nenhuma graças a Deus todo ano e já são 8 anos de projeto de extensão[...] a gente conseguiu 20, 25, 30 alunos. Às vezes a gente precisa até deixar alguns porque acaba que não é possível agregar todo mundo.” “ Não temos dificuldade , a nossa dificuldade ao contrário é de reunir grupos menores, porque quando você estende demais é difícil também articular. Então, todo ano nosso projeto funciona um número muito bom de alunos. É claro que no decorrer do processo, alguns vão evadindo, não conseguem cumprir toda carga horária, mas não é difícil, o projeto é bem reconhecido e a participação dos alunos é muito boa.”
EJA	“ Não dificuldade de ter alunos eu não tenho [...] o primeiro ano que eu trabalhei com esse projeto eu tinha 40 alunos [...] eu tenho que colocar limitações.[...] Mas a dificuldade de acadêmicos para o projeto eu nunca tive, tive alguns acadêmicos que me deram algum trabalho pela questão de não cumprir horário mas dificuldade não.”
Reforço	“ Não. De maneira alguma, pelo contrário . A procura no início do ano para inscrição do projeto é muito ampla, e muitas vezes o aluno quando ele inicia um projeto e ele tem que fica aguardando para poder fazer outro projeto, porque ele é anual.”
Ciências	“ Não tenho dificuldade . Eu acho assim, qualquer número de aluno que vier eu trabalho, eu abraço do mesmo jeito [...] esse projeto já saiu até no jornal da cidade , elogiando o projeto de extensão da UEG da professora Giselda, que os alunos estavam aprendendo muito e daí aquela reclamação que eu te fiz na fala informal que eu fico chateada quando eu não tenho os alunos que eu deveria ter o quantitativo que eu deveria ter para estar atendendo todas as escolas porque as escolas ficam me ligando me pedindo. Não estou no momento me dispondo de um número maior de alunos e nem de transporte devido a outros projetos que exigem dos alunos exclusividade me deixando na mão.”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 90 - Indicadores sobre os acadêmicos dos projetos

COORDENADOR	5.a VOCÊ TEM DIFICULDADE DE TER ALUNOS ENVOLVIDOS COM SEU PROJETO? CASO AFIRMATIVO, EXPLIQUE.
Literatura	* tive certa dificuldade * muito sobrecarregadas * resolvemos pegar as alunas do primeiro período que estão entusiasmadas
Formação	* Eu tenho que selecionar porque são muitos que querem
História	*curso é noturno e todas trabalham o dia todo* alunos do primeiro e segundo ano elas ficam meio que sem compromisso e estão começando o curso
Jogos	* nós temos alunos bolsistas da permanência * alunos voluntários* eu ia sozinha desenvolver o projeto* não vê o trabalho extensionista *é difícil de encontrar às vezes os alunos e a gente trabalha com o convencimento
Trânsito	* Nenhuma graças a Deus * Não temos dificuldade
EJA	*Não dificuldade de ter alunos eu não tenho
Reforço	*Não. De maneira alguma, pelo contrário
Ciências	*Não tenho dificuldade * projeto já saiu até no jornal da cidade

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 91 - Núcleos de significação sobre os acadêmicos dos projetos

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> * Nenhuma graças a Deus * Não temos dificuldade * Não dificuldade de ter alunos eu não tenho * Não. De maneira alguma, pelo contrário * Não tenho dificuldade * Eu tenho que selecionar porque são muitos que querem 	* Alegam não terem dificuldades
<ul style="list-style-type: none"> * tive certa dificuldade * muito sobrecarregadas * resolvemos pegar as alunas do primeiro período que estão entusiasmadas * alunos do primeiro e segundo ano elas ficam meio que sem compromisso e estão começando o curso * curso é noturno e todas trabalham o dia todo * nós temos alunos bolsistas da permanência * alunos voluntários 	* Reconhecem terem dificuldades
<ul style="list-style-type: none"> * eu ia sozinha desenvolver o projeto * não vê o trabalho extensionista * é difícil de encontrar às vezes os alunos e a gente trabalha com o convencimento * projeto já saiu até no jornal da cidade 	* Assumem a importância para os alunos

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE Z – ENVOLVIMENTOS DOS DOCENTES

Quadro n. 92 Pré-Indicadores sobre envolvimento nas atividades do projeto

COORDENADOR	5.b QUAIS OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE ENVOLVIMENTO NO PROJETO DE EXTENSÃO DO ACADÊMICO, DA COMUNIDADE E DA UEG?
Literatura	<p>“[...] a gente envolve com as profissionais que estão lá dentro, com a coordenadora, mas tem um limite, o envolvimento é muito bom, as vezes a criança fica um pouco retraída mas assim depois ela se envolve[...] eu acho que é muito bom o envolvimento, os acadêmicos se envolvem eles querem ir até mais vezes, no ano de 2016 o juiz autorizou de 15 em 15 dias porque não era um apoio pedagógico, e com o passar do tempo que fomos percebendo que as crianças precisavam além da contação de histórias e a gente não estava ali só para poder fazer uma cotação de história, acho que o projeto de extensão é para ajudar, apoiar a comunidade, então tenho que ver o que ela está necessitando, o que ela precisa, aí passamos a apoiar essa parte pedagógica. A UEG enquanto a diretora a coordenadora elas ajudam demais. [...] financeiramente eu não tenho ajuda nenhuma, a gente até pede nos projetos de extensão, mas não existe uma verba direcionada para esses projetos. Igual livro eu pedi muitos livros de literatura mas não consegui nenhum, então eu não ajuda financeira, só com relação a gente recebe e cumpre a carga horária certinha do projeto de extensão, mas financeiramente para realizar o projeto não temos. Se tivesse seria bom, porque poderíamos comprar livros, poderíamos fazer dinâmicas diferentes, porque sempre que fazemos alguma coisa como um cartaz e tudo com a ajuda das alunas ou eu mesma ajudando. Só em 2016 eu uma bolsista que recebia e as demais são todas voluntárias.”</p>
Formação	<p>“[...] a gente conseguiu esse horário que é o horário de planejamento que já acontecia, mas não criamos uma coisa extra isto já era do programa do CEMEI, então nós incluímos aí as acadêmicas então tem dificuldade de horário [...] também a questão da leitura a dificuldade de acompanhar, de participar nas discussões a gente percebe que algumas conseguem mas a maioria têm dificuldade de desenvolver um raciocínio, uma ligação das coisas. Da UEG as dificuldades, eu acho que não. A grande maioria também daqui já estudou na UEG, trabalha aqui e é muito semelhante também a realidade das que estão trabalhando aqui e das acadêmicas. [...]”</p>

História	Os alunos e as alunas que conseguem vir para o projeto elas realmente se envolvem , todas que vem assim nenhuma aluna começou o projeto e largou no meio a não ser problemas com o serviço, [...] as crianças que ouvem as histórias também se envolvem muito e muito prazeroso você vê nos olhos deles a emoção e depois perguntam. Então esse envolvimento é grande. [...] Essa contribuição da UEG seria nessa montagem da brinquedoteca porque ajudaria mais as alunas na questão de preparar os materiais, porque a gente tem um acervo aqui na APAE mas lá na UEG não tem e lá na biblioteca são pouquíssimos os livros e são mais livros teóricos. Os de contação de história não tem. Então, acho que se UEG e a gente conseguisse montar brinquedoteca ela enriqueceria mais o projeto.”
Jogos	“Eu poderia dizer que os dois primeiros, o acadêmico e a comunidade, recebem às vezes melhor do que a própria UEG. A UEG procura dar um relativo suporte na ocasião do evento do CEPE, que se fala na extensão. Mas ao longo do processo, nós não temos esse suporte . Suporte do tipo o que, como é que tá sendo o projeto, o que precisa, quando agente solicita algum material nós temos dificuldade. Até quando a gente apresenta o projeto nem se pede mais material, pois a gente pensa que se eu pedir o material não vai nem aprovar meu projeto porque pode ser que sejam materiais que vão impossibilitar a aprovação do projeto. Então, a gente faz meio que com as condições que temos. Agora a comunidade recebe muito bem , tão bem que muitas vezes eles solicitam que vá para outras turmas. [...] a gente vê que a comunidade aceita muito bem. Quando nós falamos com a Secretaria Municipal de Educação para solicitar a carta de aceite eles disseram que a ideia que pudesse fazer o projeto no município inteiro e aí eu falei nós estamos custando dá conta de fazer numa escola, uma turma. Então a gente sente assim que a vontade e a disponibilidade estão sempre de portas abertas[...]. Eu penso que a UEG poderia dar incentivo às acadêmicas para que possam participar, na forma de bolsas e na disponibilidade de materiais , porque nem sempre as escolas têm condições de trazer os jogos didáticos. [...] se a gente tivesse algo mais organizado uma estrutura melhor possibilitaria vislumbrar um alcance maior também né.”
Trânsito	<p>“Da UEG a gente tem tido assim nesses anos sempre muito respaldo por parte da direção, por parte das coordenações, por parte nossa enquanto professores temos realmente nos desdobrado e nos envolvido efetivamente com o projeto, no desenvolver do projeto os acadêmicos eles sempre interagem. Bem a dificuldade maior é que nossos alunos às vezes são alunos de outras cidades aí a gente acaba que tem que às vezes fazer alguma modificação nessa programação é às vezes alguns podem vir só de manhã, pode vir só à tarde, às vezes só no finalzinho da tarde ou no sábado então a dificuldade maior é com relação a isso. A comunidade é uma acolhida muito grande das escolas todas. Se a gente pudesse, desse conta e tivesse tempo poderíamos ir em todas as escolas, todas as semanas porque eles gostam e participam ativamente [...] então assim é um envolvimento muito bom de toda comunidade, da UEG, dos acadêmicos no nosso projeto[...].”</p> <p>“Não, mas nós temos limites sim! Porque os alunos, eles têm muita vontade de participar mas nós temos muitos que esbarram na questão do tempo porque a nossa clientela, especialmente das licenciaturas é uma clientela de alunos trabalhadores então eles se preparam para fazer o curso de pedagogia ou de letra estudando à noite, então quando você tem uma atividade desenvolvida durante o dia é um limite é uma barreira [...] pela oportunidade de conhecer diferentes campos de atuação e outras possibilidades de atuação também enquanto professor pedagogo que será e não apenas no exercício da docência, no exercício da profissão de sala, é uma possibilidade que esses alunos terão para despertarem para outras oportunidades e para os demais cursos especialmente por isso para entender o quanto que o que ele recebe aqui de formação, pode fazer a diferença na comunidade. [...] o Câmpus São Luís é sempre um grande parceiro em tudo que os professores propõe a fazer,[...] sempre tudo que nós precisamos dentro das possibilidades do Câmpus a gente teve apoio. Então o desafio é a gente tentar fazer apesar das dificuldades buscando as parcerias. Inclusive a comunidade também é nossa colaboradora. Nós temos duas instituições aqui em São Luís que, que nos ajudam que é o Detran local especialmente, as autoescolas também são colaboradores mas tem também a empresa Ratinho Produções [...] O processo de envolvimento da comunidade, como nós temos a dificuldade especialmente financeiros a gente vai atrás da comunidade e a comunidade abraça, gosta muito... a outra coisa que eu não citei, é nós temos as rádios locais que também são parceiros às vezes quando a gente atrasa para ir eles ligam atrás que programas estão atrasados, cadê o grupo de meninos, porque a gente tem</p>

	dificuldades, às vezes marcam horários e os alunos por questão de transporte não podem vir. [...]"
EJA	<p>“O envolvimento é ótimo[...] inclusive nos meus relatórios eu coloco o envolvimento, empenho dos acadêmicos, dos alunos e dos demais da escola campo. A escola é muito acolhedora e receptiva sempre de portas abertas [...] Uma das coisas que eu vejo com fragilidade [...] nós trabalhamos, nós fazemos o nosso trabalho, a nossa coordenadora sabe que ele está acontecendo e a direção também, mas eles não participam, [...] a gente faz trabalhos maravilhosos aqui [...] não tem um momento para a gente levar isso para socializar com os demais colegas, para socializar. Então fica assim eu com meu projeto com os meus acadêmicos. Fica muito restrito, tá acontecendo elas sabem que está acontecendo, mas não tem um momento de socializar, de socialização dos projetos para eu conhecer como acontece dos colegas e os colegas como acontece o meu. O curso não tem um colegiado para gente discutir isso, eu sinto a falta disso porque a gente trabalha faz um trabalho legal mas fica nos e a escola e os acadêmicos. Fico meu e o da Danusia eu no meu e ela no dela. Tenho aluno bolsista, eu não tinha até final de maio, agora em junho a Micaela é bolsista, aí é... bolsista não recebe as 10 horas não sei se é dessa forma?! Não, ela não recebe as 10 horas, segundo as informações ela não pode receber as 10 horas do projeto por ela está sendo remunerada com a bolsa, aí ela vem como suporte para mim e aí tudo, e ela não recebe. Aí ela vem o ano inteiro e não recebe. Ela começou a ser bolsista agora, mas ela é bolsista da extensão, ela é da extensão mesmo, e eu faço o relatório da bolsista lá na plataforma e ela não recebe as horas. [...] eu sou do NDE e eu participei da construção do PPC isso não tá escrito. A parte da extensão eu não ajudei a produzir, porque nós dividimos o PPC em partes e cada membro do NDE foi construindo e depois a gente reuniu e foi afunilando, organizando e mandamos, a parte da extensão não fui eu que fiz, mas eu li todo o material e eu também não vi sobre isso.”</p>
Reforço	<p>“O que eu percebo com as minhas acadêmicas é o seguinte, as dificuldades encontradas até agora elas não viram nenhuma dificuldade, no meu ponto de vista. De preparar o material, organizar, trabalhar com esses alunos não, elas trabalham com gosto, com prazer mesmo a gente percebe isso [...] quanto a escola elas são parceiras [...] E a questão da UEG, eu vejo o seguinte que esse trabalho projeto de extensão na UEG ele é muito gratificante para todos nós, não só na universidade que é uma colaboração que tira esses alunos de dentro da sala de aula envolve nessa escola campo para mostrar nossa realidade, [...] as acadêmicas elas vivenciam muito a questão teoria, a parte teórica mas, quando vai exercer o seu papel, o seu ofício como pedagoga a nossa realidade é outra, então essa aí é uma parceria, é uma interação que a gente percebe entre a Universidade e a escola campo. A UEG poderia contribuir com materiais, pois muitas vezes os materiais que a gente confecciona são das próprias acadêmicas, do próprio bolsa e que também não são bolsistas, elas simplesmente desenvolvem o projeto de extensão que tem a sua carga horária anual [...]"</p>
Ciências	<p>“As possibilidades de envolvimento da comunidade é muito grande que a comunidade escolar de Uruaçu assim fica totalmente envolvida quando eu faço projeto que eu faço a carta de aceite a sempre a secretária de educação faz reunião com os diretores eu levo os acadêmicos nós vamos lá na secretaria explico o projeto para os diretores todo mundo abraça o projeto. [...] na UEG também o projeto sempre foi muito bem elogiado, nunca assim um diretor um corpo gestor reclamou [...] A UEG poderia contribuir muito mais com transporte. [...] Eu até brigo na Secretaria de Educação quando tem o Mais Educação vocês tem que dar oportunidade para as minhas alunas da UEG que ela já trabalham de graça no projeto. Então quando vem alguma coisa para cá que é remunerado vocês tem que dar prioridade para elas que elas já estão trabalhando com vocês de graça. [...] A UEG sempre que a gente precisa de transporte não tem dinheiro, não tem material, não tem pros alunos, para extensão não tem. [...]Se tivesse o transporte seria bom ou assim alguma bolsa se tivesse alguma coisa para eles para pagar o transporte para eles se deslocam muito, porque eles moram lá no canto, lá da fazenda, poderia sim ter pelo menos irrisório, por exemplo R\$ 100 por mês para eles.”</p>

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 93 - Indicadores sobre envolvimento nas atividades do projeto

COORDENADOR	5.b QUAIS OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE ENVOLVIMENTO NO PROJETO DE EXTENSÃO DO ACADÊMICO, DA COMUNIDADE E DA UEG?
Literatura	* envolvimento é muito bom*os acadêmicos se envolvem eles querem ir até mais vezes* a diretora e a coordenadora elas ajudam demais * financeiramente eu não tenho ajuda nenhuma
Formação	* é o horário de planejamento *dificuldade de horário * a questão da leitura a dificuldade de acompanhar*UEG as dificuldades, eu acho que não
História	* se envolvem* também se envolvem muito e muito prazeroso *UEG seria nessa montagem da brinquedoteca
Jogos	* UEG procura dar um relativo suporte*ao longo do processo, nós não temos esse suporte* comunidade recebe muito bem* UEG poderia dar incentivo às acadêmicas*na forma de bolsas e na disponibilidade de materiais
Trânsito	*por parte da direção, coordenações, professores temos realmente nos desdobrado * acadêmicos eles sempre interagem*comunidade é uma acolhida muito grande * na questão do tempo *alunos trabalhadores* conhecer diferentes campos de atuação e formação [...] * Câmpus São Luís é sempre um grande parceiro *a comunidade também é nossa colaboradora
EJA	* envolvimento é ótimo*escola é muito acolhedora * UEG mas eles não participam * Fica muito restrito * bolsista não recebe as 10 horas *eu sou do NDE e eu participei da construção do PPC isso não tá escrito
Reforço	* elas trabalham com gosto *a escola elas são parceiras *as acadêmicas elas vivem*UEG poderia contribuir com materiais* não são bolsistas
Ciências	* comunidade é muito grande *UEG poderia contribuir muito mais com transporte * não tem dinheiro, não tem material*alguma bolsa se tivesse alguma coisa para eles para pagar o transporte * R\$ 100 por mês

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 94 - Núcleos de significação sobre envolvimento nas atividades do projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
* envolvimento é muito bom *os acadêmicos se envolvem eles querem ir até mais vezes * se envolvem * acadêmicos eles sempre interagem * envolvimento é ótimo * elas trabalham com gosto	* reconhecem o envolvimento do acadêmico
* é o horário de planejamento * também se envolvem muito e muito prazeroso *a comunidade também é nossa colaboradora * comunidade recebe muito bem *comunidade é uma acolhida muito grande *escola é muito acolhedora * comunidade é muito grande *a escola elas são parceiras	* percebem o envolvimento da comunidade
* UEG procura dar um relativo suporte *UEG as dificuldades, eu acho que não * a diretora e a coordenadora elas ajudam demais *por parte da direção, coordenações, * Câmpus São Luís é sempre um grande parceiro *professores temos realmente nos desdobrado	* reconhecem o apoio da UEG
* financeiramente eu não tenho ajuda nenhuma * não são bolsistas * não tem dinheiro, não tem material	* percebem a falta de apoio financeiro da UEG

<ul style="list-style-type: none"> *UEG poderia contribuir com materiais *na forma de bolsas e na disponibilidade de materiais *UEG poderia contribuir muito mais com transporte *alguma bolsa se tivesse alguma coisa para eles para pagar o transporte * R\$ 100 por mês 	
<ul style="list-style-type: none"> *ao longo do processo, nós não temos esse suporte * UEG mas eles não participam * Fica muito restrito * UEG poderia dar incentivo às acadêmicas * bolsista não recebe as 10 horas *eu sou do NDE e eu participei da construção do PPC isso não tá escrito *UEG seria nessa montagem da brinquedoteca 	* percebem a falta de apoio da UEG quanto a incentivo a extensão
<ul style="list-style-type: none"> *alunos trabalhadores * na questão do tempo *dificuldade de horário * a questão da leitura a dificuldade de acompanhar 	*reconhecem a dificuldade dos acadêmicos
<ul style="list-style-type: none"> * conhecer diferentes campos de atuação e formação *as acadêmicas elas vivenciam 	*reconhecem a possibilidade na formação e atuação

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE W – INTEGRALIZAÇÃO DOS DOCENTES

Quadro n. 95 - Pré-Indicadores sobre a integralização curricular dos projetos

COORDENADOR	6.a AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO SÃO RECONHECIDAS NA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR? COMO?
Literatura	“Sim, elas são reconhecidas e recebem o certificado de horas para elas integrarem no currículo delas, da Coordenação também, [...] o trabalho voluntariado conta pontos bastante no currículo e eu pedi agora para o juiz e para a coordenadora que eles fizessem no final do projeto um certificado para eu colocar como voluntariado de tantas horas para as alunas.”
Formação	“[...]eu não sei exatamente quantas horas elas necessitam de extensão.[...] Todos os anos eu certifico o projeto de um ano inteiro e como agente faz atividades que não são só presenciais aqui a gente dá um certificado de 120 horas para elas.”
História	“[...]. E como eu falei anteriormente ela contribui porque muitas alunas depois do projeto elas até fazem TCC em cima de Literatura Infantil. Eu acho que essa é uma contribuição e elas utilizam a carga horária. Elas utilizam as horas do projeto nas atividades complementares que dão entorno de 100 horas e elas aproveitam bastante.”
Jogos	“Eu penso que no processo lá de atividades complementares elas constam. Inclusive a gente fez a pouco tempo a revisão do nosso regulamento de atividades complementares e lá consta que a participação em atividades de extensão tem um percentual maior, uma exigência maior agora! Então se nós tamos trabalhando por cerca de 5 anos agora que isso vai começar aparecer como uma exigência, antes não, não era[...].”
Trânsito	<p>“Eu penso que são como carga horária que o aluno precisa ter e aprendido. Então essa questão curricular tá posta no projeto político pedagógico do curso. Ele tem que cumprir tantos por cento acho que poderia ser mais mas está presente.”</p> <p>“Sim. A nossa experiência aqui especialmente nos últimos anos ela tem sido bastante positiva nós temos um incentivo muito grande por parte da gestão do campus, de todas as coordenações e a obrigatoriedade para os alunos e sabem disso. Então todo início de ano tem uma demanda muito grande de acadêmicos procurando os projetos de pesquisa e de extensão principalmente, os de extensão [...] porque eles sabem que precisa ser integralizado com o currículo que eles precisam cumprir.”</p>
EJA	Não... Dez horas..... vai contar só que ele fez um projeto de extensão o ano todo

	trabalhou o ano todo e vai ganhar 10 horas, trabalhou muito mais do que 10 horas, se você colocar duas horas que nós cumprimos certinho das 19 às 21, toda terça-feira, 200 dias letivos por que nós fazemos. [...] na segunda a gente senta, eles planejam, eles me mostram o planejamento. Eu sei tudo que eles vão trabalhar dentro da sala de aula, eu gostaria de valorizar, mas a UEG não valoriza. E nós não temos o financeiro do projeto. Todas as despesas são divididas entre os alunos e eu. E aí a gente faz os incentivos para os alunos porque a interessante faz dinâmicas, leva uma caixa de bis e isso toda aula tem um gasto tem as reproduções, tem os balões então assim toda semana tem um gasto de mais ou menos R\$ 1 e pouquinho de cada um, e é dessa forma e aí eu me incluo com eles para dividir para manejar um pouco. Quando eu coloquei o projeto no sistema eu coloquei os gastos e eu especifiquei quais seriam esses gastos e pedi fundo, renda para isso mas também a gente questiona eles não respondem, aí a gente divide os gastos. E nós fazemos duas culminâncias. nós fazemos em junho para encerrar o primeiro semestre e às vezes fica R\$ 15 para cada acadêmica aí eu entro com 50 e assim vai.”
Reforço	“Sim, eu vejo sim que estão trabalhando a questão da teoria e a pratica, elas caminham juntas. Anualmente, tem a carga horária das acadêmicas então são emitidos os certificados, elas têm esse certificado como comprovação e atividades também complementares.”
Ciência	“[...] 40 horas, é os limites de horas da faculdade eles falam que é só 40 horas trabalham quase 200 horas e recebe o certificado de 40 horas. Uai eu não sei se é só do campus mas falam que a é 40 horas [...] assim não sei porque dá 160 horas e o certificado só 40 horas, eu acho injusto além de não ganhar ainda passa os meninos para trás com certificado para ganhar horas. [...] Eu não entendi, já perguntei porque se os alunos vão ano inteirinho porque que eu tenho que colocar só 40 horas ninguém me explica [...]”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 96 - Indicadores sobre a integralização curricular dos projetos

COORDENADOR	6.a AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO SÃO RECONHECIDAS NA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR? COMO?
Literatura	*recebem o certificado de horas * bastante no currículo
Formação	*gente dá um certificado de 120 horas
História	* elas até fazem TCC * atividades complementares que dão entorno de 100 horas
Jogos	* de atividades complementares * agora que isso vai começar aparecer como uma exigência
Trânsito	* carga horária que o aluno precisa ter e aprendido * incentivo muito grande por parte da gestão* a obrigatoriedade para os alunos e sabem disso*integralizado com o currículo
EJA	* trabalhou o ano todo e vai ganhar 10 horas* gostaria de valorizar, mas a UEG não valoriza *não temos o financeiro do projeto *Todas as despesas são divididas entre os alunos e eu* coloquei o projeto no sistema eu coloquei os gastos *a gente questiona eles não respondem* às vezes fica R\$ 15 para cada acadêmica aí eu entro com 50 e assim vai.”
Reforço	* a carga horária das acadêmicas então são emitidos os certificados *atividades também complementares
Ciência	* só 40 horas trabalham quase 200 horas *porque dá 160 horas e o certificado só 40 horas *eu acho injusto além de não ganhar ainda passa os meninos para trás com certificado para ganhar horas* ninguém me explica

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 97 - Núcleos de significação sobre a integralização dos projetos

Indicadores	Núcleos de Significação
*recebem o certificado de horas * de atividades complementares * carga horária que o aluno precisa ter e aprendido *integralizado com o currículo * a carga horária das acadêmicas então são emitidos	*Sabem da obrigatoriedade curricular

os certificados *atividades também complementares	
* bastante no currículo * elas até fazem TCC * carga horária que o aluno precisa ter e aprendido	* Reconhecem a importância para além da carga horária
*gente dá um certificado de 120 horas * atividades complementares que dão entorno de 100 horas * só 40 horas trabalham quase 200 horas *porque dá 160 horas e o certificado só 40 horas *eu acho injusto além de não ganhar ainda passa os meninos para trás com certificado para ganhar horas * trabalhou o ano todo e vai ganhar 10 horas * gostaria de valorizar, mas a UEG não valoriza * ninguém me explica	*Divergem quanto a certificação
* agora que isso vai começar aparecer como uma exigência * incentivo muito grande por parte da gestão * a obrigatoriedade para os alunos e sabem disso	*Percebem o apoio de gestão
*não temos o financeiro do projeto *Todas as despesas são divididas entre os alunos e eu * coloquei o projeto no sistema eu coloquei os gastos *a gente questiona eles não respondem * às vezes fica R\$ 15 para cada acadêmica aí eu entro com 50 e assim vai	* Reconhecem os problemas financeiros

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE Y – CURRÍCULO UEG DOS DOCENTES

Quadro n. 98 - Pré-Indicadores sobre a relação do currículo da UEG com o projeto

COORDENADOR	6.b QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO?
Literatura	“Esse projeto ele surgiu a partir de uma disciplina de Literatura Infantil . Só que agora as alunas do primeiro período elas não tiveram ainda essa disciplina, então eu tento orientá-las até para elas poderem a chegar. Mas ele surgiu a partir dessa disciplina que era do sétimo período essa disciplina. Por isso que eu pegava alunos no quarto ano, já faziam a disciplina e o projeto. Eu senti muito dificuldade de resgatar as alunas, porque elas estão sobrecarregadas com monografia, com estágio, com seminário, com simpósio.”
Formação	“Sim porque tudo que a gente faz aqui por exemplo nós estudamos aqui filosofia da educação, estudamos especificamente a educação infantil, literatura infantil. Então, tudo que a gente faz aqui está estritamente ligado ao currículo da pedagogia.”
História	“Então tem a disciplina e a partir desta disciplina de Literatura Infantil que surgiu o projeto.”
Jogos	“Eu penso que tem muitas relações , formação de professores visa promover situações de ensino significativas, promover situações ricas de aprendizagem, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, criar práticas de sucesso na sala de aula. Então, com esses objetivos na formação de estudar e ver metodologias que são realmente aplicados [...]atividade de extensão facilita esse processo [...]coloca o aluno em maior atuação[...].”
Trânsito	“[...] principalmente nosso curso de formação de professores precisamos trabalhar a questão de educação para o trânsito [...] e de grande valia para a formação dos acadêmicos por meio do nosso projeto de trânsito [...] eles já vão levar esse embasamento, essa fundamentação teórica para serem desenvolvidas lá enquanto docentes depois lá na escola, porque na matriz curricular [...] não temos essa disciplina ”

	específica Teríamos [...] que pensar talvez numa disciplina de núcleo livre [...].”
	“Sim [...] às vezes desenvolve o projeto e não estabelecem relação . Aí é o momento que a gente tem que trazer a discussão, para reflexão da ação sobre a ação e dizer para eles da formação que eles tiveram que isso vai contribuir diretamente com atuação[...] às vezes a gente acaba se esquecendo dessa relevância[...]”.
EJA	“[...] porque nós estudamos tem a disciplina . O currículo que a gente respeita, a BNCC, [...] dos conteúdos que são trabalhados aqui têm uma relação com os conteúdos que eles estudam lá e também a gente respeita a matriz curricular dos alunos daqui.”
Reforço	“A questão é teoria e a prática, vivenciando dentro da sala de aula e fazendo um trabalho fora, no caso escola campo e elas se tornando multiplicadoras desse próprio conhecimento, delas ampliando esses conhecimentos. Isso vai favorecer elas também na sua vida pessoal, sua vida profissional e também na sociedade. Esse projeto tem uma influência e uma credibilidade muito grande na escola. Têm algumas disciplinas que tem relação com currículo de pedagogia, algumas disciplina de práticas pedagógicas , então tem um paralelo.”
Ciência	“A relação é porque eu já trabalho as disciplinas tanto de Ciência quanto de Português e aí mediante as dificuldades vista na escola eu resolvi associar as duas para estar trabalhando. Tem relação o conteúdo do currículo da escola com a de extensão. É uma coisa que eu sempre peço pra eles prestarem atenção, primeiro eles fazem uma diagnose, os primeiros dias que eles vão na escola observar o que os alunos estudam, o que a professora está ensinando de ciências e português, depois elaborarem umas questões [...] pra ver qual o conhecimento prévio desse aluno e depois vão explorar isso.”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 99 - Indicadores sobre a relação do currículo da UEG com o projeto

COORDENADOR	6.b QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO?
Literatura	* surgiu a partir de uma disciplina de Literatura Infantil*Eu senti muito dificuldade de resgatar
Formação	*estritamente ligado ao currículo
História	* disciplina Literaura Infantil
Jogos	* tem muitas relações *na formação
Trânsito	*vão levar esse embasamento, essa fundamentação teórica para serem desenvolvidas * não temos essa disciplina * talvez numa disciplina de núcleo livre * às vezes desenvolve o projeto e não estabelecem relação
EJA	* tem a disciplina * conteúdos que são trabalhados aqui têm uma relação com os conteúdos que eles estudam lá
Reforço	*disciplina de práticas pedagógicas
Ciência	* Trabalho as disciplinas tanto de Ciência quanto de Português

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 100 - Núcleos de significação sobre a relação do currículo da UEG com o projeto

Indicadores	Núcleos de Significação
* surgiu a partir de uma disciplina de Literatura Infantil * tem a disciplina * conteúdos que são trabalhados aqui têm uma relação com os conteúdos que eles estudam lá *disciplina de práticas pedagógicas * Trabalho as disciplinas tanto de Ciência quanto de Português *estritamente ligado ao currículo * disciplina Literaura Infantil * tem muitas relações	*Reconhecem a relação com o currículo
* não temos essa disciplina * talvez numa disciplina de núcleo livre	*Não tem disciplina específica

* às vezes desenvolve o projeto e não estabelecem relação	
* Eu senti muito dificuldade de resgatar	*Sentem dificuldade de gestão curricular
*na formação *vão levar esse embasamento, essa fundamentação teórica para serem desenvolvidas	*Percebem a influência para a formação e o trabalho docente

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE AA – ALUNO DOS DOCENTES

Quadro n. 101 - Pré-Indicadores sobre que aluno deveria vivenciar a extensão

COORDENADOR	6.c QUAIS OS ALUNOS, NA SUA PERSPECTIVA TEM QUE VIVENCIAR A EXTENSÃO? POR QUÊ?
Literatura	“Eu acho assim que teria que ser essas alunas [...] que estavam fazendo a disciplina que ajudaria mais para que o que elas aprendessem de teoria já levariam para a prática [...] a gente está pegando os alunos do primeiro ano que acaba sendo bom também que o projeto extensão exige motivação, exige disponibilidade de tempo, [...]”
Formação	“Eu acho que todos deveriam ter esta experiência. Inclusive essa experiência é o sentido de partilhar os conhecimentos, de levar a comunidade aquilo que eles têm oportunidade, porque a grande maioria da comunidade não tem oportunidade desse saber científico, do saber acadêmico. Então eu acho que todos deveriam passar por essa experiência e também para poder valorizar mais o saber popular porque o saber científico sem o saber popular vale muito pouco eu acho.”
História	“Todos os alunos, inclusive a UEG está caminhando para que nessas horas de atividades complementares que todos os alunos tenham um percentual de atividade de extensão, se hoje isso é pouco porque são poucos os alunos que participam da extensão mas está caminhando para que todos os alunos participem porque a extensão eu acredito que depois dos projetos os alunos envolvem mais com a universidade, envolvem mais com as disciplinas, e mesmo depois quando eles vem fazer o estágio eles já estão mais envolvidos com as crianças com os alunos, então acho que ele contribui muito”.
Jogos	“Penso que todos os alunos deveriam ter essa oportunidade. [...]tem uma aluna que está desde o primeiro ano, no segundo período ela começou trabalhar comigo. Então eu vejo que as experiências se tomam muito ricas para elas. Então se tivesse muitas oportunidades sem dúvida que a formação seria bem mais fortalecida.”
Trânsito	“Todos os alunos, primeiro porque é regulamentado o projeto de curso, é importante para formação deles, [...] eles têm que cumprir uma porcentagem 20% por exemplo da carga horária de atividades complementar [...]”. “Todos, pois eles precisam integralizar o currículo”.
EJA	“Todos os alunos, [...] ela dá oportunidade para o aluno extravazar a criatividade, a experiência, o conhecimento, a inovação. Então assim, eu vejo a pesquisa, estudo, trabalho científico é o forte.”
Reforço	“Todos. Eu acho que todos independentemente poderia estar conhecendo o outro lado.”
Ciências	FALTOU ESSA PERGUNTA

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 102 - Indicadores sobre que aluno deveria vivenciar a extensão

COORDENADOR	6.c QUAIS OS ALUNOS, NA SUA PERSPECTIVA TEM QUE VIVENCIAR A EXTENSÃO? POR QUÊ?
Literatura	*que estavam fazendo a disciplina que ajudaria mais para que o que elas aprendessem de teoria já levariam para a prática * do primeiro ano
Formação	*todos deveriam ter esta experiência * essa experiência é o sentido
Histórias	*Todos os alunos * poucos os alunos que participam da extensão* contribui muito
Jogos	*que todos os alunos deveriam ter essa oportunidade *formação seria bem mais fortalecida
Trânsito	*Todos os alunos * formação deles * Todos

EJA	*Todos os alunos
Reforço	*Todos
Ciências	FALTOU ESSA PERGUNTA

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 103 - Núcleos de significação sobre que aluno deveria vivenciar a extensão

Indicadores	Núcleos de Significação
*Todos os alunos *Todos os alunos *Todos *Todos os alunos *que estavam fazendo a disciplina que ajudaria mais para que o que elas aprendessem de teoria já levariam para a prática * do primeiro ano	*Acreditam que todos devem viver a extensão
*que todos os alunos deveriam ter essa oportunidade *todos deveriam ter esta experiência * poucos os alunos que participam da extensão	*Percebem que poucos fazer a extensão
* essa experiência é o sentido * contribui muito *formação seria bem mais fortalecida * formação dele	*Reconhecem a importância na formação

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE BB – PRODUÇÃO DOS DOCENTES

Quadro n. 104 - Pré-Indicadores sobre a produção acadêmica e científica

COORDENADOR	7.a COMO O GRUPO SE RELACIONA COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA A PARTIR DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTA?
Literatura	“Essa produção científica na verdade ao final do projeto cada uma faz um relatório [...] e eu produzo um texto, que não posso dizer que foi um artigo , para entregar para o juiz e para coordenadora de extensão. [...] sobre o projeto eu tive uma aluna que fez o TCC sobre Literatura Infantil e o lúdico, ela fez o projeto só porque foi em 2017 e ela n está mais na faculdade, mas ela fez sobre como trabalhar o lúdico com seus alunos. Não participamos do CEPE por falta de envolver mesmo porque acaba muito sobrecarregada e acabo não envolvendo.”
Formação	“A gente nunca teve assim muita uma relação com a produção e inclusive não sei esse é um ponto fraco que a gente tem que pensar em alguma coisa de produção científica ligado ao projeto. Eu acho que a gente precisa melhorar essa questão . E é uma grande dificuldade isso aí não tem dúvida. Porque quem não lê, não escreve, não produz. Uma coisa está ligada a outra. Embora tem uma experiência, uma coisa grande que poderia produzir mas, falta o hábito de fazer isso. Como lê pouco, tem dificuldade muito grande de produzir.”
História	“Nós não temos produção científica, a intenção é de produzir , de fazer um artigo, mas até hoje não aconteceu a produção. O que a gente tem é a parte que se filma algumas das historinhas e a gente coloca na página do Face da APAE. A gente publica na página do Face, algumas mães pedem, a gente repassa no WhatsApp e pelo Face das Mães, mas publicar a gente não conseguiu publicar ainda. É intenção de publicar. Geralmente quando vai chegando no final do ano os alunos envolvem com estágio e com TCC e o tempo vai ficando curto e a coisa vai apertando. A publicação que tem é a que gente participa do CEPE e tem a mostra de pesquisa da UEG . A gente faz banner e tem as apresentações orais e apresentação de banner. A escrita de artigos não saiu, a gente sempre faz um resumo expandido , a gente faz sempre o resumo menor. No caso esse resumo seria uma produção? [...] ”
Jogos	“Então isso, essa articulação não foi tão boa , ao longo de alguns anos não tão visível para elas, mesmo porque eram voluntários, estava trabalhando com bolsas em outros projetos. Então o envolvimento nesse campo não foi tão grande na produção acadêmica. Mas eu penso que essa próxima que a gente já sugeriu, que ela já tem estudado inclusive e já está produzindo o pré-projeto nessa área, eu vejo que haverá um vínculo com a produção científica a partir de agora , que tem sido dado esse incentivo. As acadêmicas anteriores elas

	<p>não publicaram artigos e não fizeram o TCC [...] como iniciação científica também não fiz nenhum, nenhum trabalho de iniciação científica, acho que o fato de ser especialista parece que limita, a gente pensa assim... Será que posso entrar nessa, não é proibido mas tem limitações, não sei eu preciso pesquisar.”</p>
Trânsito	<p>“[...] quando a gente propõe alguma produção pra eles, a dificuldade maior é com relação a tempo, porque são tantas disciplinas, tantos projetos que acaba que quando a gente tem a ideia de montar um artigo, montar uma revista ou montar panfletos é um pouquinho de dificuldade por conta do tempo mesmo de cada um. Se caso a UEG distribuisse uma carga horária melhor para os professores trabalharem com a extensão e se dedicar também a produção científica favoreceria com certeza.”</p> <p>“Também voltando aos desafios os frutos todos os anos a gente tem dificuldade porém caminhamos a partir do momento que nós começamos as publicações, então participar de eventos, apresentar os resultados, ir para a comunidade, já começou a ter uma sensibilização maior mas ainda assim quando a gente vai fechar para o produto final aquele grupo grande ele se resume, então nós temos dificuldade no finalzinho para formatar os resultados e publicar e aí ficam grupos bem menores.”</p>
EJA	<p>“[...] eles trabalham muito, mas eles temem produção científica produção eles só fazem TCC para conclusão de curso, por isso nós só fizemos um com a aluna Érica e ela viu com bons olhos o nosso projeto e fez o trabalho dela com base no nosso projeto, mas a pesquisa e a produção no nosso Campus é um ponto que precisa ser melhorado. Porque os alunos só produz para conclusão do curso porque não tem é doutor, [...] eles pediram para ser transferidos aí a pesquisa está adormecida. É uma coisa que tá meio como eu sempre falo nas reuniões que precisa ser resgatado. Porque precisa trabalhar com isso. Nós produzimos os nossos artigos, como somos especialistas, a gente fica até meio tímido de publicar ou de montar um projeto de pesquisa e tal a pesquisa no nosso Campus precisa melhorar muito. Precisa melhorar também a formação dos professores, precisa melhorar a política da questão do contrato temporário com efetivo, porque é uma das coisas assim que eu penso [...] "Nossa eu sirvo para trabalhar como contrato temporário, veem com bons olhos o meu trabalho", mas aí eu não vejo nenhuma política dentro da UEG que possa fazer um mestrado porque eu sou contrato temporário entendeu, mas eu também penso que a UEG podia pensar um pouquinho nos temporários, porque a medida que a gente recebe uma formação, a gente também trabalha melhor com os nossos alunos, e aqui tem dois fatores que contribuem muito para que a gente não continue. O meu sonho é fazer mestrado, tanto é que uma das minhas vontades de mudar de São Miguel é para eu continuar estudando. Meu irmão mora em Brasília e ele é super triste porque eu moro aqui e não posso continuar meus estudos, mas eu não tenho condições de fazer um mestrado em Palmas porque é 600 quilômetros daqui, nem em Goiânia, nem em Brasília também.”</p>
Reforço	<p>“É um trabalho de uma equipe de ambas as partes, então é um conjunto de conhecimentos, troca de experiências também que eu vejo, isso aí como troca de experiências, informações e procurando ampliar melhor os conhecimentos tanto a parte da docência, a gente como coordenadora da ação, quanto os acadêmicos que a gente aprender também muito com os acadêmicos, e principalmente com os alunos que a gente atende. Não temos nenhum artigo, infelizmente ainda não. Não participamos do CEPE, eu conheço o CEPE, eu já ouvi falar do CEPE, eu sei que ele acontece todo ano em Pirenópolis, mais eu nunca tive a oportunidade de conhecer assim e participar não, particularmente eu ainda não vi essa possibilidade, mais quem sabe esse ano dá certo, mas não foi falta de incentivo não, eu sempre tenho incentivo, sempre falo, divulgo as coordenadoras, falo a respeito do CEPE. As vezes é um pouco a questão tumultuada do nosso dia a dia que impede as vezes a gente ir, mais é divulgado sim, são divulgado todo ano, todo ano a direção, a coordenação fala a respeito do CEPE, o evento grandioso que acontece lá em Pirenópolis, mais eu ainda não tive a oportunidade de conhecer, de participar desse CEPE, mais uma hora vai dá certo, esse ano quem sabe.”</p>
Ciência	<p>“Olha a principio, assim no começo elas acham meio difícil, eu falo pra elas que elas têm que ter leitura, aprender escrever e aprender a falar também, falar para os alunos porque elas podem aproveitar isso também, muita coisa que elas estão trabalhando vai ajudar elas a desenvolver também a pesquisa delas, a monografia delas, inclusive ela trabalha a monografia que ela está fazendo é sobre metodologia de ciências. Ela vai pro CEPE esse ano, não foi nos outros anos e nenhum do meu projeto não foi, estava cotada pois é bolsista. [...] Não conseguimos ir ano passado porque não conseguimos cadastrar problema no sistema. Aqui acho que só quem bolsista vai pro CEPE. [...] Não escrevemos nenhum artigo científico, tem só um artigo que eu fiz mais é acadêmico de quando eu fiz o curso foi da pós graduação. Eles não escreveram artigo porque nem eu escrevi. Eu queria, até o Edson ele falou pra mim, quando ele foi candidato a primeira vez ele falou pra assim, Giselda vou te ensinar, eu falei Edson eu queria tanto fazer artigo, escrever um livro. [...] Poderia até escrever um livro com elas não é? Mas ai você me orienta ? como que eu faço? Você nos orienta?”</p>

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 105 - Indicadores sobre a produção acadêmica e científica

COORDENADOR	7.a COMO O GRUPO SE RELACIONA COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA A PARTIR DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTA?
Literatura	* faz um relatório* não posso dizer que foi um artigo*uma aluna que fez o TCC *Não participamos do CEPE *muito sobrecarregada
Formação	* nunca teve assim muita uma relação com a produção*a gente precisa melhorar essa questão
História	*não temos produção científica, a intenção é de produzir * gente participa do CEPE e tem a mostra de pesquisa da UEG*escrita de artigos não saiu, a gente sempre faz um resumo expandido *No caso esse resumo seria uma produção?
Jogos	*essa articulação não foi tão boa* haverá um vínculo com a produção científica a partir de agora*como iniciação científica também não fiz nenhum* eu preciso pesquisar
Trânsito	* a dificuldade maior é com relação a tempo* distribuísse uma carga horária melhor para os professores * nós temos dificuldade no finalzinho para formatar os resultados e publicar
EJA	*a pesquisa no nosso Campus precisa melhorar muito *melhorar também a formação dos professores * melhorar a política da questão do contrato temporário *meu sonho é fazer mestrado
Reforço	*Não temos nenhum artigo, infelizmente ainda não * Não participamos do CEPE *nunca tive a oportunidade de conhecer assim e participar não*As vezes é um pouco a questão tumultuada do nosso dia a dia
Ciência	* elas acham meio difícil*a monografia que ela está fazendo é sobre metodologia de ciências * Ela vai pro CEPE esse ano *Não escrevemos nenhum artigo científico* Eles não escreveram artigo porque nem eu escrevi*Poderia até escrever um livro com elas não é? *Você nos orienta?

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 106 - Núcleos de significação sobre a produção acadêmica e científica

Indicadores	Núcleos de Significação
* faz um relatório * não posso dizer que foi um artigo *uma aluna que fez o TCC *escrita de artigos não saiu, a gente sempre faz um resumo expandido *a monografia que ela está fazendo é sobre metodologia de ciências	* vinculam apenas ao TC e relatórios
* gente participa do CEPE e tem a mostra de pesquisa da UEG	*vivenciaram a produção apenas para o CEPE
*essa articulação não foi tão boa *como iniciação científica também não fiz nenhum *nunca teve assim muita uma relação com a produção * Não temos nenhum artigo, infelizmente ainda não *não temos produção científica *Não participamos do CEPE * Não participamos do CEPE *nunca tive a oportunidade de conhecer assim e participar não * elas acham meio difícil *Não escrevemos nenhum artigo científico * Eles não escreveram artigo porque nem eu escrevi	* afirmam não produzirem cientificamente nem para o CEPE
*muito sobrecarregada *As vezes é um pouco a questão tumultuada do nosso dia a dia * a dificuldade maior é com relação a tempo * nós temos dificuldade no finalzinho para formatar os resultados e publicar	*percebem as dificuldades para a produção

<ul style="list-style-type: none"> *a gente precisa melhorar essa questão * Ela vai pro CEPE esse ano * a intenção é de produzir * eu preciso pesquisar * haverá um vínculo com a produção científica a partir de agora 	* Almejam produzir
<ul style="list-style-type: none"> * distribuísse uma carga horária melhor para os professores a pesquisa no nosso Campus precisa melhorar muito *melhorar também a formação dos professores * melhorar a política da questão do contrato temporário * No caso esse resumo seria uma produção? *meu sonho é fazer mestrado *Poderia até escrever um livro com elas não é? *Você nos orienta? 	*compreendem as mudanças necessárias

Fonte: As entrevistas

APÊNDICE CC – FAVORECE A VIDA DOS DOCENTES

Quadro n. 107 - Pré-Indicadores sobre favorecer para a vida

COORDENADOR	8.a COMO AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PODEM FAVORECER O ACADÊMICO PARA A VIDA?
Literatura	“[...] para vida pensando nos temas transversais elas desenvolvem o respeito mútuo ela desenvolve a ética, ela aprende a se colocar no lugar do outro, ela aprende a valorizar o que ela tá aprendendo ali, ela aprende a melhorar o seu relacionamento interpessoal. Eu acho assim que para a vida ajuda bastante as acadêmicas, elas ficam apaixonadas pelas crianças aprende a tratar melhor seu aluno, eu acho que ajudou bastante.”
Formação	“[...] eu acho que é a ligação da teoria e prática é uma momento forte delas poder, esse intercâmbio das educadoras que estão trabalhando na área que vão trabalhar na educação infantil. Então essa ligação eu acho que para vida perceber e conhecer, estar mais em contato com esta realidade, pensar e refletir. Eu acho que isso ajuda para vida mesmo mesmo que não sejam educadoras depois.[...]”
História	“Então eu acredito que como é um curso de pedagogia, uma licenciatura e vão se formar e sair daqui professores então essas histórias vão contribuir na hora que ele tiver em uma sala de aula, porque o aluno que passou pelo projeto e consegue contar história é diferente daquele aluno que não consegue contar história para criança e isso vai enriquecer o currículo dele, vai enriquecer a vida profissional dele [...]”
Jogos	“Penso que toda a experiência que tem contato com humano, com outras pessoas, com outras experiências, outros universos, idades diferentes, professores em situações diversas, sem dúvida que ajuda na vida da pessoa, a ampliação da visão de mundo, capacidade de reflexão, respeito ao outro, às diversidades, busca da solução de problemas porque se enfrenta problemas, muitos problemas[...].”
Trânsito	<p>“Educação para o trânsito, tudo a ver com a vida. Porque quem não é ainda condutor de carro por exemplo, deve ter uma bicicleta, deve caminhar na rua como pedestre. Então no caso aqui no nosso projeto de educação para o trânsito é tem tudo a ver, todas as nossas atividades que a gente desenvolvem teóricas ou práticas elas vão influenciar e vão fazer parte da vida da pessoa.”</p> <p>“Especialmente para esse olhar para o outro de sensibilizar do outro que está lá e com pouco que ele tem para oferecer, pode fazer tanta diferença na vida dele. Então eu vejo que a formação humana, a formação para o humano também na minha concepção é uma formação que conduz um processo de emancipação. Porque a partir do momento que você consegue se colocar no lugar do outro você vê necessidade nonoutro é que você passa olhar mais para si também, e não quer passar por situações que você tá vendo lá fora, então ele começa a dar um pouco mais de valor ao que ele tem e saber que ele pode ir muito além.”</p>
EJA	FALTOU ESSA PERGUNTA
Reforço	“Eu vejo assim principalmente a mudança, existe uma mudança do antes, o durante

	projeto e o depois, não só da vida do acadêmico mas o professor também, a cada dia a gente tá mudando um pouquinho, a gente tá conhecendo novas pessoas, a gente tá participando da vida diária do ser humano, principalmente desse alunos de zona rural que não tem muitas vezes o incentivo até dos próprios pais, chegam cansados na escola muitos deles vem até sem o almoço, o almoço deles é o lanche da escola, eu mesmo já presenciei aluno desmaiar por falta de alimento, o cansaço a gente percebe o cansaço[...] eu vejo assim que se tiver a contribuição das pessoas, e cada qual fazendo a sua parte eu vejo assim que vai ter um futuro melhor a gente tá se preparando para criar cidadãos éticos e compromissados.”
Ciência	“Nossa em muita coisa, eu falo sempre para eles faça um trabalho bem feito porque quem ver vocês atuando lá vocês serão os primeiros as serem convidados isso também é falado pela secretária de Educação os primeiros a serem convidados quando tiver oportunidade de atuar como professor regente, pra vida deles é conhecimento né, é um trabalho eles estão ali aprendendo uma profissão também.”

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 108 - Indicadores sobre favorecer para a vida

COORDENADOR	8.a COMO AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PODEM FAVORECER O ACADÊMICO PARA A VIDA?
Literatura	* desenvolvem o respeito mútuo * desenvolve a ética, ela aprende a se colocar no lugar do outro
Formação	*ligação da teoria e prática * intercâmbio das educadoras
História	*vão contribuir na hora que ele tiver em uma sala de aula *enriquecer o currículo * enriquecer a vida profissional
Jogos	* sem dúvida que ajuda na vida da pessoa * ampliação da visão de mundo
Trânsito	*vão fazer parte da vida da pessoa *sensibilizar do outro * formação humana, a formação para o humano* conduz um processo de emancipação
EJA	FALTOU ESSA PERGUNTA
Reforço	*não só da vida do acadêmico mas o professor também* criar cidadãos éticos e compromissados
Ciência	*oportunidade de atuar como professor * aprendendo uma profissão também

Fonte: As entrevistas

Quadro n. 109 - Núcleos de significação sobre favorecer para a vida

Indicadores	Núcleos de Significação
* desenvolvem o respeito mútuo * desenvolve a ética * sem dúvida que ajuda na vida da pessoa * ampliação da visão de mundo *vão fazer parte da vida da pessoa *sensibilizar do outro * criar cidadãos éticos e compromissados	*Reconhecem o processo de formação para a cidadania
*ela aprende a se colocar no lugar do outro * formação humana * a formação para o humano * conduz um processo de emancipação	*Percebem o processo de humanização e emancipação
*ligação da teoria e prática * intercâmbio das educadoras *vão contribuir na hora que ele tiver em uma sala de aula *enriquecer o currículo * enriquecer a vida profissional *oportunidade de atuar como professor * aprendendo uma profissão também *não só da vida do acadêmico mas o professor também	*Compreendem a importância para a formação e trabalho

Fonte: As entrevistas

ANEXOS

ANEXO A – LIBERAÇÃO DA PESQUISA



MEMORANDO nº 023/2018 – Gab. PrE

Anápolis, 31 de Janeiro de 2018

De: Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Para: Prof. Ma. Andréa Kochham Machado

Assunto: Solicitação de dados para pesquisa científica

Prezada Senhora,

Com os nossos cordiais cumprimentos, após análise de sua solicitação acerca dos dados das ações extensionistas da UEG, informamos:

1. Resoluções da PrE: são de domínio público e encontram-se no site da PrE no endereço eletrônico http://www.pre.ueg.br/conteudo/1808_atos_normativos

2. Projetos, relatórios (mensais e finais) e biblioteca: esses dados poderão ser fornecidos, em parte, pela equipe da Coordenação de Extensão, após prévia solicitação por e-mail dos dados específicos de quais Áreas do Conhecimento, Temática ou Câmpus a senhora desejar e também pela Plataforma Pégasus, de acordo com a disponibilidade dessas informações. Salientamos que o uso das informações constantes nos projetos deverá respeitar o direito de imagem e privacidade dos envolvidos e questões relacionadas à ética em pesquisa. Dessa forma, é necessário que haja prévia consulta à UEG para a publicação de quaisquer dados de suas ações extensionistas.

3. Permissão para visitar os Câmpus: A PrE não vislumbra óbice, no entanto, entendemos que o correto é a senhora se reportar diretamente à Direção dos Câmpus e às suas respectivas Coordenações Adjuntas de Extensão para solicitar autorização e agendamento dessas visitas.

Sem mais, atenciosamente,

Prof. Dr. Marcos Antônio Cunha Torres

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Cronograma do projeto “Cidadania no trânsito; a criança como futuro para a sociedade. (EVV)”

Atividade/Etapa	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Contato com a escola; planejamento das atividades, palestras, relatórios, produção de artigos.		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓

Cronograma do Projeto “O cinema como instrumento no ensino-aprendizagem”

Atividade/Etapa	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1 - Na primeira etapa ocorrerá uma divulgação do projeto para a Academia. Realização das inscrições. Apresentação do projeto para os envolvidos. 2 - Na segunda etapa será realizada a seleção de filmes a serem trabalhados no ano de 2018. 3- Na terceira etapa, ocorrerá a apresentação dos filmes. Debates sobre os temas selecionados. 4 - Na quarta etapa divulgação do trabalho.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Cronograma do Projeto “Fortalecendo laços e rompendo barreiras através do estágio supervisionado”

Atividade/Etapa	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Elaboração dos materiais e planejamento das ações a serem desenvolvidas.		✓	✓									
Reunião com as gestoras e profissionais das escolas campo para divulgação do projeto.			✓	✓								
Definição das necessidades e temas gerados pela escola campo que contribuam para o exercício da prática pedagógica e formação.				✓								
Realização de palestras e oficinas solicitadas pelas escolas.					✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Realização de palestras e oficinas solicitadas pelas escolas.				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Visitas e entrevistas nas escolas campo.				✓	✓	✓		✓	✓			
Criação de um documentário de todas as ações do Estágio realizadas nas Escolas.									✓	✓		
Encontro de todos os envolvidos com o Estágio para trocas de experiências, contextualização e certificação.						✓						✓
Elaboração do artigo científico.									✓	✓	✓	

Cronograma do projeto “Histórias e mais história: imaginação e prazer”

Atividade/Etapa	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Divulgação e apresentação do projeto junto aos acadêmicos do Câmpus.		✓	✓									
Reorganização dos alunos participantes do Projeto.		✓	✓									
Reunião com os alunos extensionistas para levantamento e seleção bibliográfico das histórias a serem contadas no decorrer do ano.			✓		✓			✓		✓		
Reuniões com alunos para fundamentação teórica, confecção de material e preparação para o ato de contar histórias.			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Elaboração mensal de relatórios sobre a contação de histórias.			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Reunião para avaliação dos resultados e reavaliação do projeto.				✓			✓			✓		
Participação na Mostra de Extensão do Campus e no CEPE.									✓	✓		
Contação, apresentação e dramatização de histórias.			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓

Cronograma do projeto “A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos”

Atividade/Etape	Jan	Feb	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Reuniões com a equipe de escola para definição de temas e per conteúdos com o projeto. Formulação dos combinados para aplicação do projeto com a turma escolhida		✓										
Estudos realizados com a equipe de trabalho sobre as diretrizes e princípios do projeto de intervenção. Elaboração de atividades para aplicação na turma selecionada			✓									
Aplicação do projeto na sala de aula. Elaboração de atividades para aplicação de projetos. Avaliação sobre o alcance dos objetivos específicos.				✓								
Elaboração de material pedagógico para aplicação do projeto. Pesquisa de material bibliográfico. Aplicação de projetos. Edição de vídeos sobre princípios de convivência harmoniosa.					✓							
Aplicação de documento de avaliação do projeto desenvolvido. Reunião com a equipe da escola sobre os resultados alcançados.						✓						
Avaliação do processo de aplicação de projeto e reorganização do projeto de trabalho. Definição de novas metas.							✓					
Apresentação de conteúdos com a turma. Organização de mini-torneios de xadrez; aplicação de jogos diversos com os alunos.								✓				
Edição de vídeos educativos sobre convivência harmoniosa. Roteis de conversa sobre as temáticas propostas, em especial, bullying.									✓			
Aplicação de oficinas de jogos e mini-torneios de xadrez. Produção de textos sobre atividades desenvolvidas. Apresentação de resultados na Mostra de Pesquisa e Extensão										✓		
Avaliação dos resultados obtidos. Aplicação de documento de avaliação dos resultados. Análise reflexiva entre os resultados.											✓	
Análise reflexiva dos resultados alcançados. Texto síntese final sobre aplicação das atividades. Diálogo com equipe de escola sobre aplicação do projeto.												✓

Cronograma do projeto “Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades”

Atividade/Etape	Jan	Feb	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Encontros com os acadêmicos para formação e distribuição de material para pesquisa.		✓	✓									
Visita às escolas e agendas de calendário para realização das palestras e dia temáticos. Gravação de programas de rádio. Participação nas atividades do Maio Amarelo.			✓	✓	✓							
Realização de palestras e montagem de painéis nas escolas e gravação de programas de rádio.						✓						
Reuniões para planejamento das ações específicas para Semana Nacional do Trânsito. Gravação de programas de Rádio.								✓				
Realização das atividades sobre a Semana Nacional do Trânsito.									✓			
Realização de atividades e dias temáticos nas escolas e montagem de painéis.										✓		
Realização de palestras e dias temáticos nas escolas e gravação de programas de rádio.											✓	
Avaliação e auto-avaliação dos acadêmicos e elaboração do produto final.												✓

Cronograma do projeto “Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental”

Atividade/Etape	Jan	Feb	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Divulgação do projeto para os acadêmicos. Reunião e divisão das equipes. Visita a escola campo para apresentação do projeto.		✓										
Rota de conversa informal. Diagnose dos alunos da escola campo no que diz respeito a leitura e escrita. Trabalhar as datas comemorativas.			✓									
Trabalhar as vogais, o alfabeto e família silábica e as datas comemorativas. Realizar dinâmicas.				✓								
Trabalhar a leitura com mentecês e fichas. Produzir pequenas frases. Realizar dinâmicas. Trabalhar as datas comemorativas.					✓							
Trabalhar a leitura e escrita com ditado, leituras de fichas, rótulos, placas entre outros. Trabalhar as datas comemorativas. Realizar dinâmicas.						✓						
Férias acadêmicas e férias na escola campo.							✓					
Trabalhar a leitura e escrita explorando o folclore. Trabalhar com lendas, parlendas. Realizar dinâmicas. Produzir minitextos com personagens folclóricos. Trabalhar as datas comemorativas.								✓				
Trabalhar a leitura e escrita com poemas e poesias. Trabalhar as datas comemorativas. Realizar dinâmicas.									✓			
Trabalhar a leitura e escrita com contos, fábulas, parábolas. Trabalhar as datas comemorativas. Realizar dinâmicas.										✓		
Trabalhar a leitura e escrita com charges e tirinhas diversificadas. Realizar dinâmicas. Trabalhar as datas comemorativas. Produzir minitexto.											✓	
Trabalhar com produção textual. Culminância do projeto na escola campo com todos os envolvidos. Férias acadêmicas e férias na escola campo.												✓

Cronograma do Projeto “Tópicos e metodologia da pesquisa”

ANEXO C - ENTREVISTAS ACADÊMICOS

1 POR QUE VOCÊ PARTICIPA DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DO PROJETO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	<p>“Foi um projeto que chamou muita atenção na época por despertar um pouco dessa prática do pedagogo, com o curso de licenciatura em pedagogia. E porque foi por meio do projeto de extensão dela que nós tivemos o primeiro contato com a escola e com as crianças, porque foi nosso primeiro ano letivo. Então até então a gente não tinha esse contato, o estágio só começaria posteriormente, então nós achamos interessante. Começou com um trabalho só de pesquisa na escola câmpus e depois surgiu essa possibilidade do projeto e nós abraçamos a causa junto com ela.”</p>	<p>“Porque pra nós foi uma novidade que chegou, é uma experiência que a gente tem na área que nós vamos tá exercendo a nossa profissão então a gente encarou como novo de verdade, ter experiência com as crianças saber como é a prática.”</p>	<p>“Porque a meu ver o projeto de extensão ele abre algumas portas e caminhos e visões diferentes também, porque eles nos proporcionam ter contato com ambientes que a gente não conhece ainda, então para mim foi interessante por isso porque eu tive visões que antes eu não tinha, por participar de um projeto no ambiente novo onde eu pude levar também alguma coisa nova pelas crianças que morava lá.”</p>
Formação	<p>“Primeiro porque tem que ter a horas e porque eu achei interessante tema, porque tem as professoras que já são na área há muito tempo, e eu não fiz o curso agora eu não tava trabalhando na educação e eu comecei, aí você vê que o que você estuda lá aqui você vê na prática.”</p>	<p>“Bom, quando Arcanjo chamou a gente o que mais me chamou atenção para participar do projeto, foi que ele seria realizado em uma instituição de ensino, no CMEI. E como eu estava no quarto período não tinha o contato ainda, e aí eu achei muito interessante eu ter contato com as professoras do CMEI, eu pensei: vai ser muito interessante participara desse projeto!”</p>	<p>“Porque eu vi no projeto de extensão uma possibilidade de adquirir algo a mais que eu adquirisse na sala de aula do curso, eu imaginei que ele pudesse me trazer uma visão mais ampla, e realmente ele proporcionou isso.”</p>
História	<p>“Não só por um motivo. Primeiro porque para mim eu já gostava, era uma coisa que eu queria e que também me ajudava lá na minha carga horária do curso de pedagogia e além das oportunidades né.”</p>	<p>“Então eu participei para contribuir e colaborar na minha vida acadêmica né, e do meu currículo também, porque esse projeto ele conta horas para nós. Para contribuir e para somar na minha formação também né.”</p>	<p>“Primeiro porque quando saiu o edital né, para as bolsas foi oferecido essa de contação histórias e muito me interessou, porque é uma atividade que me interessou muito pela questão né, do encantamento do de todas esse fascínio que as histórias têm, e eu sempre gostei muito tanto de ouvir histórias, quantos de contar, nós somos contadores de histórias nato, então assim, também pelo incentivo né, aqui na época que eu comecei o ano passado eu não estava trabalhando, e tem um incentivo, além do incentivo também essa, eu gosto, eu gosto, dessa questão de tudo que envolve</p>

			<p>contação de histórias.</p> <p>Formei em letras né e fiz especialização em literatura infanto-juvenil, aqui pela casa, e uma das professoras que mais me incentivaram foi a professora Vanessa né que foi a minha orientadora do meu artigo da pós-graduação e também minha professora enquanto eu fazer a graduação de letras. Então assim ela é fascinada, inclusive te indico pra você procura-lá e conhecê-la, e esse fascínio ela consegue passar para os alunos dela, e eu fui uma dessas pessoas influenciadas por ela.”</p>
Jogos	<p>“Então ele começou desde o ano passado, isso aqui nessa escola, de início foi com a bolsa, bolsa permanência, aí eu comecei a participar do projeto, fui vamos dizer remanejada, acho que é essa palavra, de Pires no caso para Ipameri Goiás, que foi aonde que eu comecei desde o ano passado, trabalhar esse projeto jogos colaborativos, e este ano comecei assim como voluntário no começo, até concorrer à bolsa novamente e ter ganhado ela de novo, isso é muito importante, eu acho que até nas outras perguntas eu vou responder porque até, foi daqui que surgiu o tema que eu estou começando a fazer o meu pré-projeto e a minha futura monografia.”</p>	<p>“Bom na época era uma oportunidade que a universidade oferecia e assim eu via como uma chance de colaborar tanto com a universidade, com curso, com a professora que convidou, e também nas escolas do meu município.”</p>	<p>“Eu achei a proposta da professora Mara bem interessante, uma vez que eu não tinha conhecimento nenhum sobre o jogo de xadrez, e por ser em uma escola que fosse trabalhar com os alunos de segundo ano, eu achei que desenvolveria bastante outras atitudes deles.”</p>
Trânsito	<p>“De princípio, eu iniciei a participar das atividades extensão, porque tinha que ter na grade, na nossa formação horas de extensão e de projeto de pesquisa, mas depois eu continuei porque eu gostei muito não envolvimento, tanto da faculdade como sociedade, os locais que a gente ia eu via que a população ela recebia muito bem aquele projeto que a gente estava desenvolvendo, no caso o de trânsito.</p>	<p>“Acredito que essas atividades elas vão contribuir futuramente para o exercício da profissão, para a atuação docente. Eu acredito que esse projeto ele vai contribuir de forma teórica, vai contribuir também na minha melhor prática na atuação docente.”</p>	<p>“A princípio porque me pareceu o mais viável para mim no momento né, era o que estava mais zzzzzzz. E aí depois que eu comecei a participar eu percebi que era muito interessante, que era muito prazeroso, que era muito bom, a gente aprende muita coisa que às vezes a gente achava que sabia, só que a gente sabia da maneira né, E aí foi muito interessante eu gostei muito de participar e eu gostaria de estender um pouquinho mais, se permitissem que eu continuasse participando mesmo eu já terminando a primeira etapa eu gostaria de participar, eu gostei muito,</p>

			foi muito esclarecedor e divertido. É porque tem um tempo né para a gente assim, por enquanto eu creio assim se tem algo no sentido de estender um pouco mais, alguma programação, pra estender um pouco mais o projeto eu não fiquei sabendo, então se tivesse como eu continuar participando, creio que sejam as mesmas atividades, então não teria nem sentido eu participar, mas se tivesse uma extensão do projeto eu gostaria de participar.”
Reforço	“Porque eu achei um projeto interessante, e vai me dando noção do que vai ser na sala de aula, como lidar com os alunos.”	“Eu acho que além do estágio porque eu já participei do estágio, eu acho que isso é uma complementação, porque se a gente for parar para pensar a gente na faculdade tem mais a teoria do que a prática, então eu vejo que aqui é uma forma de eu tava colocando em prática o que eu estudei na faculdade.”	“Além de me ajudar muito na contribuição com o meu desenvolvimento na escola e o desenvolvimento na faculdade, ele proporciona assim uma boa, uma boa ajuda para que eu possa estar vivenciando dentro da escola, e para que eu possa também passar o conhecimento para as crianças que tenha dificuldade com a leitura, com a escrita e com a leitura.”
EJA	“Pela interação com a primeira fase do ensino né, porque é muito importante que também pela classe né de idade, porque é uma classe que estão voltando a estudar né, E eles vêm com vontade, que é o que a gente vê dentro da sala de aula.”	“Eu participo pela experiência né, de poder ajudar os alunos mais idosos a aprender mais, e também pelas horas também da universidade né, que a gente tem que ter.”	”Eu participo do projeto para mim ter uma oportunidade a mais para aprender na prática.”
Ciência	“Eu acredito que o fato de participar vai me ajudar como futura profissional que eu vou ser, eu acho que vai facilitar, porque eu entrar, depois que eu sair da faculdade e entrar sem nenhuma base, sem nunca ter passado por sala de aula, nem ter visto, para mim é mais complicado que algumas outras pessoas, então eu participo por achar que o projeto tem grande futuro, e as crianças necessitam, porque que nem a escola que a gente tá, é uma escola de periferia, e as crianças necessitam muito, e por brilhar os olhos. A Giselda faz isso com a gente, ela mostra para a gente o amor, educação e o quanto a educação é carente de bons profissionais.”	“Uai eu achei o tema dela bastante interessante, e nunca tinha participado de um projeto de extensão antes, aí eu falei ah vamos ter que escolher um, tinha vários professores pra escolher, eu vou com o da Giselda porque eu já fui aluna dela anos atrás, e falei vamos com ela, vamos descobrir um novo meio que até então eu não sabia, não conhecia, vamos trabalhar algo diferente, aí eu escolhi ela. Eu tô com ela no projeto de ciências e de matemática, eu estou nos dois, que já aprende um conteúdo só.”	“Bom primeiramente eu participo porque eu sou muito interessada nesse projeto, que ele já abrange muito minha monografia que eu iniciei o ano passado mas com algumas dificuldades eu não consegui finalizar, e este ano eu finalizo, um dos motivos são esses, mas o outro mesmo é para aprimoramento das práticas minhas mesmo.”

2 O QUE É A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA VOCÊ?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“A extensão pra mim é um meio de trabalhar alguns componentes do currículo que as vezes não está inserido na disciplina e que você tenha a oportunidade de trabalhar esse componente de uma forma mais dinâmica, de uma forma fora da universidade, no nosso caso que foi na escola, na casa de passagem e a questão também de ser algo estendido a comunidade, e não um conhecimento retido só dentro da universidade pra o conhecimento dos alunos para o crescimento curricular dos acadêmicos, algo que se estende a comunidade.”	“Extensão é uma coisa que acontece fora da Universidade né, tem um objetivo por trás disso a ser alcançado, normalmente é organizado pelos professores, mas também já tivemos a oportunidade de fazer projetos em creches e escolas e é muito interessante.”	“Essa junção da faculdade com o externo, não só interno só faculdade e pronto, não, é extensão Universitária para mim é a possibilidade que a faculdade me dá de ter contato com ambientes diferentes fora da faculdade e onde Futuramente eu poderia vir a trabalhar, até mesmo nesses ambientes, porque a faculdade ela nos mostra coisas tão interessantes do ambiente fora mesmo da faculdade, que muitas das vezes a gente entra na faculdade sem saber o que quer incerto, então quando você participa desses projetos extensões você conhece novos lugares, novos ambientes, você passa a ter uma certeza do que você quer.”
Formação	“Extensão, acho que é pesquisa você estudar o que você tá aqui, mas fora da UEG, um conhecimento a mais.”	“A extensão é uma forma de aprofundar no conhecimento que a gente já encontra nas disciplinas já, aí a gente de certa forma a gente a profunda já em determinada disciplina, isso que para mim é uma extensão.”	“Hoje ela significa melhor qualificação, ela significa para mim, eu poder desenvolver melhor meu trabalho, porque eu já atuo desde o primeiro ano, eu não tinha essa visão, eu imaginava que ele não me desse tanta tantas possibilidades. Então acredito que seja isso.”
História	“É uma forma de eu juntar o que estou aprendendo lá com as experiências que eu posso ter estando na escola, não só na época do estágio, mas desde antes né aquelas essa parceria escola-universidade que contribui muito ne pra qualquer aluno.”	“É uma ação que a gente parte daqui da faculdade para fazer com a comunidade.”	“Extensão Universitária para mim e estar levando né todo esse referencial teórico que nós temos aqui no Câmpus, todo esse nosso saber que tá aqui e envolve todas essas perspectivas do conhecimento, e levar até o público-alvo, que no caso né onde eu estou e na APAE , com as crianças, a extensão é isso né aproximar a Universidade ao público, a comunidade.”
Jogos	“Extensão Universitária, como é que eu posso dizer, é como se fosse um elo entre a universidade, e a escola do projeto que nós estamos, igual a Mara começou com esse projeto jogos colaborativos no caso ele é de extensão porque ele não é	“A extensão, como o nome diz né, estender fora dos limites da Universidade as outras escolas, as outras pessoas da comunidade.”	“Eu entendo que a extensão é momento que tanto a universidade como aluno e professor tem que levar o conhecimento que é produzido dentro da universidade para as escolas.”

	<p>diretamente no câmpus da Universidade, então a Universidade trouxe esse projeto de extensão para poder tá sendo desenvolvido na escola, então eu acho que essa ação extensionista ela é muito importante, porque a gente praticando o projeto aqui em Ipameri ou em qualquer outra cidade, nós podemos levar para dentro do câmpus né, para dentro do câmpus e desenvolver, igual tem, eu esqueci o nome, que tem até em Pirinópolis o CEPE, e isso pode estar fazendo apresentação de trabalhos, igual o ano passado teve o projeto de ensino, pesquisa, e extensão que foi que foi desenvolvido lá na UEG, aí te ver apresentação do Banner com os jogos jogos colaborativos, com tema dos jogos colaborativos, e o nosso intuito é o jogo de xadrez.”</p>		
Trânsito	<p>“Extensão universitária para mim ela abrange muita coisa, é um conhecimento a mais fora da faculdade, como se como se eu sentisse que não é obrigatório de carga horária, mas que a gente fizesse mais por livre espontânea vontade, a gente busca nossos próprios materiais, com auxílio da professora, só que é, eu acho que é muito melhor do que a matriz obrigatória, ela vai além da faculdade, eu acho que é mais enriquecedor do que você estudar, porque você tá posto aquilo ali pronto, não você vai buscando seu próprio material, mostra para o professor: que tal fazer isso? e ela fala não nossa vai ficar muito bom! e eu acho que a gente se desenvolve tem a oportunidade de realmente de pôr a nossa cara na coisa, e mostrar a nossa opinião para população.”</p>	<p>“Extensão, quando a gente fala palavra extensão eu imagino algo além da Universidade, algo que vai poder articular o que a gente aprende na universidade, e o que a gente pode levar para comunidade, fora do universo da UEG, então é algo que vai além desse câmpus que vai contribuir também para comunidade.”</p>	<p>“Deixa eu ver se eu entendi, a extensão no caso seria a continuação da aprendizagem fora do câmpus, fora da teoria, isso seria a extensão no sentido da prática, alguma coisa na prática. Eu acho que para mim seria uma atividade prática do que a gente ver mais na teoria.”</p>
Reforço	<p>“É a continuidade da faculdade, porque lá você vê a teoria, e aqui você já tá começando por a prática ne... Pra mim é isso.”</p>	<p>“Eu acho que é uma forma dos acadêmicos, igual eu falei, colocarem em prática o que vivenciaram na universidade, uma forma de eles estarem vivenciando o que que é isso, o que que é essa questão pedagógica, de como trabalhar com crianças com dificuldades ou não, então eu vejo que é uma universidade fora da universidade.”</p>	<p>“E você levar para fora o que você aprende dentro da universidade, e também trazer né, você buscar lá fora e trazer para dentro universidade outros projetos e levar conhecimento também.”</p>
EJA	<p>“Extensão Universitária para mim</p>	<p>“Que é um elemento, uma</p>	<p>“Eu entendo por extensão</p>

	é como se fosse uma ligação da sociedade com a universidade, porque tipo muitas vezes a gente pensa que a universidade é só aquele estudo dentro da própria universidade, e não é, é o envolvimento da sociedade com a universidade.”	ajuda a mais né... Como se diz... esqueci a palavra... Rsrrsrs. Uma oportunidade de você obter mais experiências né, na vida acadêmica.”	Universitária, uma extensão do curso, uma forma de você colocar prática né, aprender um pouco a mais além, além do que você aprende mesmo na faculdade né, você vai aprender na prática.”
Ciência	“Olha é lá na faculdade a gente aprende muita prática, muita... como que é o nome... muita teoria, aí assim teoria é bom, é, mas quando a gente vê, a realidade é totalmente diferente, então assim, eu acho que a extensão Universitária a gente aprimora os conhecimentos da gente, que a gente tem lá, mas a gente remodula ele como tem que ser na verdade.”	“Olha o meu ponto de vista, eu acho que extensão universitária vai abrir uma porta para mim ter mais contato, antes do estágio, antes mesmo do próprio estágio, porque até o estágio meu eu começo provavelmente ano que vem, é um contato com os alunos, é um projeto que eu tenho mais direito tenho mais acessibilidade de trabalhar com os alunos, tenho mais contato com eles, de aprender também, porque eu aprendo bastante, aprendo mais com eles do que eles comigo, porque muitas vezes as lições que eu passo eles me passam outras muito mais interessante. Semana passada mesmo eu fui trabalhar com eles sobre o material reciclado, sobre a garrafa PET, eu levei um texto interessante sobre papo de vaca, um texto bastante conhecido, eu fui contar sobre um pouco de pet e se você ver eles contando a história dele sobre pet, “ah lá em casa minha mãe pega garrafinha de pet e corta faz uns buraquinho e planta a plantinha tia” vocês ver eles contando, achei tão interessante, tipo assim aprendi com eles coisas que eu não sabia, eu achei muito interessante. Eu acho que esse projeto me faz assim, ter um pouco mais de contato com a sala de aula, porque até então não tive né.”	“Sair de dentro da faculdade e entrar em um campo promissor, para desenvolver e contribuir com as práticas do professor na sala de aula.”

3 QUAIS OS LIMITES QUE VOCÊ ENFRENTA PARA PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO?

Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“No nosso caso que foi na casa de passagem, as dificuldades foram muitas porque nós tivemos que procurar promotor de justiça para a deliberação e aí a gente já tinha	“Não... Não tenho”.	“Não, não tive dificuldade nenhuma. Porque na época eu também trabalhava em creche, então é o ambiente onde eu participei do

	<p>data marcada, e o juiz viajou, e demorou a liberar para a gente poder ir, depois de ir, também teve os primeiros contatos com as crianças, elas foram bem rígidas, aquele medo né, aquela situação, por que alguns falavam: “Tia não vai embora não” choravam “me leva para sua casa com você” “não quero ficar sozinha aqui” então a gente teve desde da parte burocrática, da parte da lei, quanto até das crianças nos primeiro encontros foram mais difíceis, por causa que eles não estavam acostumados então eles acabavam criando aquele muro de proteção pra não ser.. pra não amolecer o coração deles novamente. “</p>		<p>projeto extensão tinha crianças, tinha adolescentes, que foi a casa de passagem. Então para mim foi muito gratificante trabalhar com crianças fora do ambiente onde eu estava trabalhando. Foi muito interessante.”</p>
Formação	<p>“A dificuldade porque eu não tinha carteira de motorista ainda e era longe da minha casa mas aí a Luzia me buscava.”</p>	<p>“As dificuldades para mim, é a principal dificuldade é que eu moro na zona rural, moro no assentamento, aí a locomoção, a gente tem que vir mais cedo, a gente trabalha de dia na lavoura, E aí sai correndo pra vim para cá. Essa aqui foi minha maior dificuldade. Por isso que eu tentei até o terceiro período acabar com toda extensão, e ficar mais tranquilo. Durante o tempo das extensões foi mais por conta própria, e as vezes de carona. É mais fácil quando eu tou trabalhando para mim, que eu moro com meus pais, quando a gente tá trabalhando pra gente é fácil, ai quando a gente tá prestando serviço para outras pessoas lá da fazenda aí fica mais complicado.”</p>	<p>“A foi muita correria, mais questão de logística, foi um pouco mais difícil porque eu morava bem distante, as vezes ficava difícil pra eu ir e eu ia a pé, e ai chegava um pouquinho atrasada, depois eu comecei a trabalhar na própria instituição, E aí já ficou mais tranquilo para mim, que eu já tinha mais tempo até para fazer as leituras dos textos, a gente fazia esses textos, pegava com antecedência e fazia uma leitura prévia, então foi mais fácil para mim quando eu comecei.”</p>
História	<p>“Na época eu não morava na cidade, então eu tinha que vir mais cedo ou eu tinha que dormir na casa dos meus avós, ou na casa de uma amiga, para poder conseguir chegar a tempo e fazer direito né, porque não adianta a gente não fazer uma coisa direito né.”</p>	<p>“Não, não vejo que não tive dificuldades não, foi tudo bem!”</p>	<p>“Na verdade eu não vejo dificuldades, porque a minha orientadora é super assim tranquila, quando eu me refiro tranquila assim, super aberta, e muito democrática, uma pessoa que tudo que a gente faz, inclusive lá né na própria instituição ela falou que todo o material que fosse necessário eles confeccionariam, me ajudaria, porque eu não tenho habilidade para confeccionar material, e então assim tem toda essa questão disso esse cuidado então assim não vejo</p>

			dificuldade não.”
Jogos	<p>“Dificuldades, Não, assim no começo, igual a Mara falou que a gente ia desenvolver o projeto jogos colaborativos, mas com o jogo principal foco xadrez. Realmente eu não sabia nada sobre o xadrez, assim conhecia, mas eu tive que me aprofundar, tive que fazer bastante pesquisas, estudar todos os movimentos das peças, para poder tá passando para os alunos né, então assim não foi uma dificuldade porque eu fiz por gosto mesmo, igual eu falei tive que estudar, igual a partir desses estudos eu preparei muitas atividades, desenvolve muitas atividades com eles, que foi igual ano passado eu promover uma dinâmica em relação ao jogo de xadrez e eles gostaram bastante.”</p>	<p>“Não na época nenhuma, porque eu já tinha contato com a escola que eu desenvolvi, e foi no meu município então nenhuma dificuldade assim. Mas neste projeto não fui bolsista.”</p>	<p>“Na verdade, de início eu só fiquei em dúvida em relação as próprias regras do jogo, por eu não conhecer, mas aí eu estudei, li bastante e eu não enfrentei depois disso nenhuma dificuldade. Eu não era bolsista do projeto, não me atrapalhou de forma alguma no projeto.”</p>
Trânsito	<p>“De começo foi por conta do meu serviço mesmo, por conta de horário, muitas vezes o horário disponível das atividades extensão não dava por conta que eu trabalhava, e eu não posso deixar de trabalhar para fazer extensão, porque o que a gente precisa também né, então eu acho que essa, acho não, essas foi uma das barreiras que mais, como eu poderia dizer, dificultou participar por isso não entrei em outros, eu penso que essa foi a maior barreira.”</p>	<p>“Foi, as minha dificuldades foram, questão do trabalho mesmo, consegui liberação do trabalho, ouve encontros que eu não pude ir, porque é difícil a gente conseguir conciliar o profissional com o estudo, então eu tive um pouquinho dessa dificuldade, mas no mais não encontrei muito não.”</p>	<p>“A questão do tempo, porque a gente que trabalha estuda o tempo é limitado, então eu gostaria de ter tido mais tempo para dedicar ao projeto de extensão, como eu gostaria né, porque o tempo é meio escasso e aí a gente não dedica o que a gente gostaria o tempo suficiente que a gente gostaria, se é que tem né, porque quando a gente acaba gostando de uma coisa a gente acaba querendo mais e mais tempo pra aquilo, e acaba limitando, essa falta de tempo é o que limita mais.”</p>
Reforço	<p>“Não... tem assim, tem horas que tem uns alunos com dificuldade e você não tem a noção direito de como lidar com ele, com material assim, para fazer a diferença na vida deles, porque esses que precisa da ajuda da gente.”</p>	<p>“Não, eu acho ele super tranquilo, mas por exemplo, eu pessoal meu eu não vejo que eu sou uma pessoa preparada para trabalhar com crianças que têm alguma dificuldade, então por exemplo, quando a gente pega, igual eu peguei mesmo um aluno, uma certa vez, que ele é copista, então assim eu me sentir incapaz de trabalhar com ele, então eu vejo em mim é só isso. Eu tentei trabalhar com ele, como ele era copista, eu achei interessante, por exemplo, alguns textos que eu trago eles já trabalharam, porque eu peguei de livros por exemplo: do segundo e do terceiro ano. E</p>	<p>“Não.”</p>

		<p>ai eu falei assim eu deixo a criança escolher o que ela quiser, ele escolheu tal, como ele não sabe ler, o que que ele fez, ele já tinha visto aquilo ele sabe que fala de dente, então ele foi falando enrolado, Ah que não sei o que, que pegou o dente, fez isso com dente, e o colega dela falou isso. E ai eu falei assim mas onde está escrito? E ele disse: “uai tia tá aqui”, sabe então assim, eu tentei trabalhar com ele essa questão de algum texto ele já saber, de ler para ele e ele dizer o que entendeu, trabalhar o alfabeto, porque ele falava assim se eu mostrar uma letra ele trocava se eu mostrava o b ele falava que era o c. Então ele trocava, eu trabalhei o alfabeto e vi que ele não, ele tinha noção, mas ele não sabe diferenciar uma letra da outra, eu me senti perdida, mas assim também não deixei ele, não, você tem esse problema seu, então você vai embora e eu não dou conta de trabalhar com você, eu tentei ali nas minhas limitações.”</p>	
EJA	<p>“Não, pelo horário assim, eu não tenho dificuldade não, só os meios de chegar no projeto que poderiam ser melhor né, que não tem meios de locomoção igual, tem pessoas que moram longe né, ai não tem, se não tiver carro ou moto, não tem como chegar né, mas problema meu mesmo não tem, é porque eu venho a pé e moro um pouco longe.”</p>	<p>“Não, é muito tranquilo.”</p>	<p>“Não, não vi nenhuma dificuldade.”</p>
Ciência	<p>“Olha é que nem eu falo para Gizelda, é a questão a gente que se propõe a fazer o projeto é porque gosta, porque realmente quer mesmo né, que nem eu não trabalho, então para mim me locomover eu moro do outro lado da cidade, então a questão de locomoção pra mim é muito complicado, mesmo eu tendo uma moto é complicado, ai ainda tem as outras matérias, tipo hoje eu tenho um trabalho da própria Gizelda para apresentar sabe, mas eu sei que eu tenho meu dever para cumprir aqui né, mas assim são essas coisas questão de trabalho, agora eu estou</p>	<p>“A falta de ajuda da universidade. Acho que a universidade ajuda muito pouco. Contribui muito pouco para gente manter esse projeto, ela não contribui com nada, falta tudo, a universidade não teve a capacidade de fornecer uma xerox, uma cópia para você tirar o material, para você planejar o material, a universidade não tem a capacidade de te dar uma xerox para você fazer o aquela xerox ali para passar para o aluno, Eles não têm essa capacidade, e não te ajuda, você quer montar um projeto você quer fazer tipo</p>	<p>“As dificuldades primeiramente é a financeira, às vezes a gente tem que rebolar para conseguir comprar algum material, ou às vezes a escola nos fornece, às vezes a gente tem muita dificuldade de conseguir, mas assim a maioria do que a gente tem é nosso mesmo, que a gente gasta nosso mesmo, essa é uma das mais dificuldades que eu acho, e locomoção também, eu tenho bastante dificuldade disso, porque eu moro muito longe da</p>

	<p>escrevendo a monografia tá complicado. Tempo e a questão do transporte.”</p>	<p>assim, você quer fazer, lógico que você vai fazer um projeto você Vai representar a universidade, não tem esse apoio da universidade para a gente fazer isso, muitas vezes o apoio é do professor, igual no caso ela apoia a gente bastante, a gente vai planejar uma aula, antes mesmo de eu vim aqui para efetuar, eu mostro para ela o que eu planejei e pergunto o que que ela acha e o que que ela pode me ajudar ali, por mais conhecimento nisso, igual a gente mesmo fez esse projeto aí, eu pedi a opinião dela, falei Gizelda a gente tá pensando em montar um cartaz, colocar as figuras e mostrar a teia, e ela “olha, pode fazer mas faz o possível para manter o contato com aluno, prende a atenção do aluno, antes de começar apresentar, prende atenção dele faz ele prestar atenção, causa algo que vai impactar que vai querer entender” aí foi isso que a gente fez, então muitas vezes antes da gente fazer alguma coisa, eu gosta bastante de pedir a opinião, porque eu acho que sozinho eu não dou conta. É muito difícil, a UEG dar lógico, dar as bolsas pra ajudar os alunos. Só é muito difícil você conseguir essa bolsa, pelo seguinte fato hoje em dia para a gente conseguir uma coisa, uma ajuda governamental, no caso da UEG, eles quer saber até o dia, até o dia, que a sua menstruação vem. Vc tem que dizer coisas que simplesmente não precisa, eles caçam meios pra quê vc desista daquilo. É tanta burocracia que você acaba desistindo de lutar por aquilo, e agora esse ano mesmo, a bolsa foi designada mais para os primeiros anos, foi mais designada para a equipe que estava entrando agora, do primeiro ano, vamos supor que de 10 bolsas 9 foi para o primeiro ano, uma foi dividida para os outros anos, então acho que a universidade causam tipo assim, ela dificulta demais, eu mesmo não trabalho, quem trabalha na minha casa só meu marido, e lá em casa somos eu</p>	<p>escola, tanto da escola quanto da Faculdade, questão de transporte.”</p>
--	---	--	---

		<p>meu marido e dois cachorrinhos. Então quem trabalha lá em casa é só o meu marido, e não tem carteira assinada, ele trabalha de pedreiro, então não é sempre que tem emprego, porque nessa crise não é sempre que você acha alguém querendo construir uma obra, mexer com alguma coisa, Então, eu não tenho ajuda financeira da universidade, e as vezes que eu tentei ou a universidade pediu coisas que, pediu coisas para fazer aquilo que é impossível, quem mora de aluguel mesmo, não é qualquer proprietário de uma casa que vai te dar uma assinatura dele comprovando que você mora lá, muitos pensam que é pra fazer cambalacho, então não é sempre que você consegue, então não é fácil.”</p>	
--	--	--	--

4 QUAIS E COMO ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO CONTRIBUEM COM SUA FORMAÇÃO?

Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	<p>“O projeto ele foi bem abrangente pelo fato de que ele não se reteve só a prática né então toda prática ela tem que ser fundamentada em uma teoria, então teve a conciliação com a pesquisa aí nós vamos pesquisar como a casa de passagem tem crianças de 6 meses até os 17 anos, então a gente teve que elaborar toda uma dinâmica, uma didática ali para poder atender a todos sem deixar algum outro perdido no meio das atividades e como a gente passou uma tarde toda com eles então nós organizamos dinâmicas para o grupo em geral ai dinâmicas separadas por idade, e pra isso todo o momento de fazer uma pesquisa o que que seria mais fácil para eles compreenderem quais tipos de história poderiam dar um estímulo para eles ne questão pedagógica, questão emocional porque são crianças que acaba que tem um pouco mais de dificuldades no</p>	<p>“Sim. Esse projeto nós contamos histórias, então a gente teve o contato né professor-aluno onde a gente pode ouvir as crianças, tirar nossas inseguranças de falar com elas “</p>	<p>“Bom, eu desenvolvi atividade de contação de história por meio de livros que tinham fantoches e eu achei muito interessante, porque para eles foi de uma coisa muito inovadora eles quase não tinha contato com livros didáticos com história essas coisas. Então, o olhar deles na história, a atenção que eles colocaram para ouvir e pra fazer perguntas sobre a história foi muito bonito de ver. Então pra mim foi isso. Eu trabalhei a contação de história e eu acho que contribuiu assim porque na creche onde eu trabalhava a contação de história ela seguia por um rumo onde algumas crianças não prestava atenção outras já. Então na casa de passagem foi totalmente diferente. Todas as crianças ficaram focadas na história eu pude concluir minha história da maneira que eu queria e de maneira nenhuma ficou nada vago durante minha apresentação pra eles.”</p>

	convívio social, ou acabam que tem um pouco mais de sentimentos guardados devidos a situações que elas passavam. Teve essa necessidade da pesquisa e com essa pesquisa a gente vai aprendendo e levando isso pra prática.”		
Formação	“ Contribui, foi as leituras das apostilas, porque eu usei até citações no meu estágio e agora com o TCC a gente vai usar um pouco da apostila.”	“Foi a interação de poder ouvir de pessoas que já estavam na educação, e que a gente lia o texto e aí ia discutir e a gente via uma visão diferente de nós que estamos estudando já tem uma visão mais experiente, isso aí para mim foi de melhor. A partir das leituras a gente fez diálogos aí ia surgindo novas questões e a gente ia discutindo.”	“Acredito que todas. As leituras foram muito interessante, porque eu imaginava que você lia simplesmente, e aí eu comecei a perceber que tinha muitas possibilidades na leitura, e também no momento do próprio curso, da roda da conversa, da discussão, a gente via o relato as experiências das professoras com as crianças e as dinâmicas que elas usavam, então assim eu imaginava um curso que não fosse com tanta tão amplo assim, e aí foi muito prazeroso porque a gente qualifica muito.”
História	“De toda forma né. Porque pra gente desenvolver um projeto a gente tem que ter um certo planejamento, e da mesma forma como na própria aula. Então assim planejar, pensar o que fazer, se a gente vai trabalhar com os alunos ou se a gente vai trazer pronto, questão de produção de próprio material pra se contar história, porque contar história as vezes não é só falar, tem toda uma coisa, se um dia vai ser fantasiado, ou vai ser com fantoche, se vai produzir uns dedoches, o que vai ser produzido né, essas questões que a gente precisa mesmo os subsídios que a gente vai utilizar para a história.”	“No Projeto, era um projeto de contação de histórias, e aí contribui muito, porque como eu fiz pedagogia e trabalho com crianças a gente tem que ta praticamente todos os dias contando história, porque são crianças e eles adoram esse mundo imaginário da contação de histórias. Então já foi como uma preparação para mim, uma pré-preparação para quando eu começasse atuar na escola. O projeto para mim foi, me ajudou assim a desinibir para quando eu já começar a se atuar como professora Regente na sala de aula, foi positivo.”	“Eu acredito que desde a questão de selecionar as histórias, até mesmo na prática lá em Câmpus ne, de tá contando as histórias para as crianças tudo isso tudo influência, toda essa bagagem, toda essa vivência, influência na minha formação de forma muito positiva.”
Jogos	“Então, é, as atividades que assim, as atividades que eu planejei um projeto? igual como eu disse na pergunta anterior, tive que fazer uma pesquisa, um estudo de tudo do xadrez, os objetivos para poder passar para as crianças, a aplicação de atividades de fotocopiadas também, que eu desenvolvia, eu mesmo fazia	“Contato mesmo com os alunos, questão de conhecimento, porque ao mesmo tempo que eu desenvolvi eu aprendia com eles, então turma diferentes né, então é um conhecimento mesmo, que contribui muito.”	“Uma das principais, eu acredito que ensinar os alunos a lidar com essa questão das regras, que nem sempre eles irão ganhar, muitas vezes eles podem perder, e isso naquela faixa etária em que eles estavam é muito difícil, e a questão de ter um contato maior com outras escolas que que não sejam particulares.”

	<p>enviar para escola, para escola poder está imprimindo, para a gente poder passar para os alunos, a questão da dinâmica também né, Igual para minha formação, porque eu estou bem no começo, eu estou no segundo ano de pedagogia, no terceiro período, igual esse ano eu já tenho meu pré-projeto, e eu estava assim totalmente sem rumo com tema, mas aí assim eu optei em falar desse tema, jogos, porque uma coisa que eu já estou assim, já estou tendo uma prática, já estou assim, que futuramente vou estar entrevistando os próprios alunos, assim no final mesmo do curso, mas por enquanto eu estou no pré-projeto.”</p>		
Trânsito	<p>“Quais primeiro responderia? A gente realizou diversos tipos de atividades, tanto que a gente foi em escolas, montar painéis, a gente tirou o dia para explicar sobre o projeto tanto para as crianças, a gente chegou mesmo ir no trânsito na hora que o farol fechava, a gente, esqueci o nome... blitz educativa, aí a gente distribuía panfleto, ai chamava muito mais atenção no meio da rua, pessoa parava e procurava o que se tava fazendo a gente explicava. E como né, como contribuiu para minha formação, foi a partir desse projeto do trânsito que eu vim conhecer mais sobre o trânsito, eu ainda hoje não tirei minha carteira, mas foi a partir dele que hoje eu conheço muitas normas, quando eu estou saindo com alguma pessoa dirigindo, eu falo, você fez errado, não podia, tinha que esperar, olha a faixa de pedestre, passa o cinto, e coisa que, são pequenos detalhes que fazem a diferença, em caso de acidente o cinto, e a gente fala para criança, para ela já é significativo, o tem que esperar ficar vermelho para você passar senão e perigoso, criança ela é cheia de energia e anda correndo praticamente,</p>	<p>“Então, a gente realizou muitas atividades, uma delas foi montar painéis nas escolas, e a gente percebeu que essa metodologia de montar os painéis e logo na montagem deles explicar para as crianças o que que tava falando, eu percebi que contribuiu para eu ter novas metodologias de como trabalhar com as crianças quando eu tiver na escola, contribuiu trazendo novas ideias para trabalhar mesmo os projetos pedagógicos.”</p>	<p>“A gente fez uma ação conjunta com pessoal do ratinho notícias, conscientizando o motorista no trânsito, a gente fez tipo uma blitz educativa, acho que se eu não me engano era esse mesmo título, blitz educativa, e foi muito bom porque, assim, por a gente ser dessa cidade e as pessoas conhecer a gente, foi legal a recepção que a gente teve, dos amigos passando em situações assim meio que ilegal, sem cinto, com a criança fora da cadeirinha, e a gente conscientizando, brigando e falando, e virou como se uma festa, e as pessoas não esquece né, toda vez que ver a gente, aí a eu lembro né, por causa daquela ação eu não esqueço mais, entrei no carro, se a criança está comigo vai direto para a cadeirinha amarro o cinto e coloco meu, e o farol ligado, ai que bom graças a Deus, pelo menos contribuir com alguma coisa né, não esquece mais.”</p>

	e se a gente ficar alertando até mesmo na hora que ela tiver dentro do carro dos pais ela vai falar assim passa o cinto, a tia falou que tem que passar o cinto, que é perigoso, então isso contribuiu muito na minha formação, e foi de suma importância.”		
Reforço	“Assim, se vê, se toma leitura, passando outra semana você toma e já vê que melhorou um pouquinho, aí você fica triste porque o outro já não evoluiu, e assim vai. Fazer ditado, aí põe eles para lerem o texto e aí o que você entendeu desse texto, aí eles falam que que entendeu. Eu creio que sim, que eu gosto sabe assim, eu acho bom quando eles estão fazendo a diferença tão dando conta de aprender, não só comigo, porque como diz quem comanda é a professora lá na sala né.”	“Acho que essa questão da leitura, de trabalhar com crianças que têm dificuldade na leitura, na interpretação, com as escritas de palavras, então dá um embasamento muito grande para gente da faculdade, Igual eu falei da questão da teoria, você acha tudo lindo, às vezes se tá que escrito: “a criança pode ter dificuldade na leitura”, aqui se ela apresentar essa dificuldade eu vou saber como trabalhar com ela, e se eu não souber no dia eu volto pesquiso e trago para ela uma forma mais fácil de trabalhar dificuldade dela, de uma forma que as vezes o professor da sala não têm esse tempo.”	“Eu faço, eu tomo leitura das crianças eu o reforço com elas as vogais e consoantes, família silábicas, a leitura que é o ponto mais fortes das crianças, e onde eles têm mais dificuldade, e isso para mim é bom porque, é o que eu aprendo na faculdade, então eu vindo no câmpus escola que é aqui hoje estamos, e levando para universidade o que eu aprendi com os alunos, facilita no meu trabalho dentro da universidade.”
EJA	“As atividades que eu faço para mim, é envolvimento com a sala de aula, e a realização das atividades né, porque isso contribui muito para minha evolução dentro da faculdade.”	“Acho que tudo né, porque aqui você tem contato com os alunos, você sabe como que é a vida de professor né, o que passa, as dificuldades, as coisas boas e tudo.”	“Olha, é quando eu vou pesquisar as atividades né, que eu vou conhecendo os alunos, a partir dos alunos eu vou vendo qualquer dificuldade que eles têm, vou aprendendo a mais né.”
Ciência	“Sim, é que nem a gente fala, eu como profissional pode-se dizer que eu sou crua né, porque o máximo que eu faça as substituições, e atuo no projeto, então assim, o jeito que a gente pensa a gente tem que pensar como se for professor né, a questão de desenvolver atividade né, então eu acho que tudo ajuda na questão né. De alguma forma eu acredito que sim, mesmo que nem a gente tem umas mini aulas, até na matéria da Gizelda mesmo, algumas coisas que alguns colegas meus apresentaram talvez eu usei no projeto, o que eu vou apresentar talvez eu já fiz aqui, um complementa o outro, vai complementando o outro, e nas outras matérias também da	“Nossa tem tantas né, tipo assim, a parte de ciências, vamos começar com a matemática, eu ainda não tive aula de matemática com a Gizelda, porque eu peguei um projeto que eu ainda não tive contato com a matemática, eu ainda não tive estudo com a matemática, mas um pouco que eu estou trabalhando com a matemática me reforça os conteúdos que eu não tive, que eu não aprendi lá atrás, porque eu não vou mentir, na minha época que estudava não dava valor que eu estou dando hoje, então a matemática que eu estou ensinando para eles mesmo, eu estou ensinando graus, 180 graus, 160 graus 180, essa divisão toda, prisma, forma geométricas, então na minha época eu não aprendi,	“Nossa são inúmeras atividades, principalmente as que estão na grade do professor que ele passa para gente, essas atividades, ele nos passa enriquece muito tanto para nossa formação pra a vida quanto lá para faculdade, porque a maioria das atividades que a gente desenvolve a gente utiliza lá com as minis aulas que a gente faz com alguns professores das disciplinas que a gente tem cursado. Então faz essa, tem essa vinculação. Tudo que a gente utiliza lá a gente traz para cá, ou leva daqui para lá e de lá pra cá, além desse projeto a gente reúne para criar outras atividades além das únicas que tem aqui, então é mais ou menos isso.”

	<p>mesma forma, uma gincana alguma coisa que a gente viu, alguma coisa que o aluno até falou para a gente, que a gente levantou um pensamento diferente, eu nunca parei para pensar nisso, e você foi lá e procurou, então eu acho que isso ajuda bastante.”</p>	<p>então o que que eu faço, eu tô aprendendo hoje para ensinar eles, então antes de passar para eles, eu tenho que aprender, então para mim nossa tá sendo maravilhoso, e eu acho q isso vai me ajudar quando eu for ter aula com a Gizelda, quando eu for ter a minha aula com ela a minha noção básica de matemática que eu passei para eles vai me ajudar, eu penso assim né. Ciências, nossa, eu mesmo, na minha época nem lembro se eu estudei de aranha, hoje em dia eu já sei agora quantas patas tem a aranha, eu sei os animais que a aranha pega, os insetos que a aranha pega derrete por dentro, então tipo assim eu achei uma coisa bem interessante. Quando a gente pegou o projeto de ciências pra estudar, e precisamos escolher um inseto e escolhemos a aranha, eu mesmo não sabia nada de aranha, para mim aranha era só aquele insetinho que de um certo jeito atrapalhava lá em casa, eu não sabia que ela tinham um papel no ecossistema, elas evitam aquele encher de insetos a casa, eu já não sabia. Para mim é igual sapo, o sapo também, pouco tempo eu estava estudando o sapo, o sapo serve para alguma coisa, naquela época das aleluias, aquele tanto de inseto, o sapo reduz um pouco desse número, então são coisas que o projeto está me ajudando a prestar atenção, que na minha época eu não prestei, eu to aprendendo agora o que eu não aprendi, eu já estou velha para isso rrsrrsr.”</p>	
--	--	--	--

5 AS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO, CONTRIBUEM NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DO SER PROFESSOR? COMO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“No caso desse projeto como eu disse como ele foi o primeiro contato então ele foi um dos projetos que eu acredito pra minha turma em geral, uns dos projetos mais marcantes porque como	“Isso com certeza porque antes da gente ir teve todo um preparo, todo estudo da teoria, de como contar, das técnicas, então a gente não foi despreparado, então tá	“Pra mim, contribui assim, que o projeto de extensão ele é um auxiliador para aquilo que eu vou ser futuramente. Então ele me deu o que ele me deu uma

	<p>acadêmico de pedagogia a gente ficava ansioso por esse momento de ir à escola, e aí esse projeto veio no nosso segundo ano letivo então para nós foi assim, sabe aquele momento assim do nervosismo e alegria. e aí como eu já tinha dito houve a parte da pesquisa, de saber qual história adequada para qual cada idade né, então realmente colaborou sim.”</p>	<p>totalmente ligado a teoria para depois ir pra prática.”</p>	<p>visão do que vai ser no futuro quando eu tiver trabalhando com crianças que possa estar na mesma situações que eles, Porque, por mais que as crianças de lá mora na casa de passagem eles frequenta a escola, eles frequentam creche, então a realidade deles com a realidade de outras crianças é diferente, então me ajudou nisso o projeto ele me deu uma visão nova sobre as crianças que morava lá, até porque então até o projeto eu não conhecia a casa de passagem, foi um conhecimento para mim também, então me ajudou muito nisso.”</p>
Formação	<p>“Tem. Bom foi mais como vou te explicar, a gente lendo, compreendendo e como a gente não tá na educação e as professoras ia lendo falando e trazendo a apostila pro dia a dia delas, aí eu fui percebendo que ela falava do aluno, não isso acontece aqui na nossa instituição. Aí acho que isso está na teoria e na prática.”</p>	<p>“A sim. Com certeza. É porque aí já aprofunda né o que a gente tá vendo aqui, e na época que a gente fez, a gente tava fazendo junto com a matéria do professor Arcângelo na faculdade e casava muito bem, e aí a gente lá no CMEI e ouvindo as professoras, isso aí o ensino foi bem mais profundo para gente.”</p>	<p>“Sao essenciais, são fundamentais. Porque quando você junta teoria e prática você põe a práxis, e aí é realmente muito, você ver o resultado do seu trabalho em relação com as crianças e do seu trabalho para você mesmo, e para a própria Universidade, que a extensão enquanto você tá estudando ele te deixa um pouco mais entendida do que você ver, do que eu pode comprar esse com relação as outras colegas de curso. A práxis é a junção da teoria e da prática. quando ela acontece realmente acontece é que você vê que você pegou as duas coisas e conseguiu desenvolver e aí você vê o resultado.”</p>
História	<p>“Nossa muito porque a gente abre um pouco horizonte conta o que que a gente pode fazer, o que que eu posso fazer, a eu vou tratar sobre isso?, nossa uma história! qualquer aluno acho que não importa a série que esteja estudando gosto de ouvir histórias né, então eu acho que contribui de todas as formas, é uma coisa diferente vai sair daquela aula que é sempre da mesma forma, é muito interessante!”</p>	<p>“Contribui muito, é essencial, eu falo que deveria ter mais mas oportunidade, porque esses projetos eles vêm, mas nem sempre são assim abertos para muitas pessoas, são limitados né, é muito bom, contribui muito para o ser professor, para preparação. A relação da teoria com a prática é positiva. Por exemplo na teoria esse projeto ele tava ligado com a disciplina de Literatura Infantil, que a gente tinha no curso de pedagogia, aí quem fazia o</p>	<p>“Não tem como não contribuir, porque para ser professor nós precisamos da teoria que está aqui no câmpus, e essa questão da contação de histórias não tem como desvincular a teoria da prática. Porque é necessário do referencial teórico, necessário leituras, é necessário pesquisa, é necessário, tá igual eu mesmo gosto muito de tá vendo vídeo de outras colegas, outras colegas</p>

		projeto a gente ia e depois em sala de aula a gente compartilhava como que tava sendo essa experiência da Literatura Infantil na prática lá na creche.”	quando eu me refiro, tudo bem que eu acabei de chegar, mas como eu me identifico muito eu gosto de ver vídeo, técnicas de contação de histórias, eu gostaria de ter mais tempo para isso, então assim só tem a contribuir e aproximar uma coisa da outra.
Jogos	“Contribui. E igual que muitos dizem né, a Teoria não tem nada a ver com a prática, mas no fundo tem sim, porque se a gente não ter a teoria como é que nós vamos praticar, igual no caso que eu não sabia nada sobre xadrez, tive que ter a teoria, estudar para poder estar aplicando os conceitos as regras todas para o aluno, então isso é muito importante por ser professor, porque o ser professor, nos pro menos que eu estou assim no início, nós temos que nos preparar bastante, para poder dar uma aula, planejar certo, e nós precisamos da teoria, que no caso é ali dentro da sala de aula, que até o ano que vem vou iniciar os meus estágios aí eu vou relacionar, porque se a gente fala, isso aqui não tem nada a ver, mas realmente tem, porque a gente precisa da teoria, a teoria é o gancho, o início para você poder praticar.”	“Sim, principalmente a relação mesmo né, na questão de comportamental, participativo, a relação professor-aluno. Que nem sempre o que a gente vê na teoria a gente consegue executar na prática, ou vice-versa que a gente planeja na prática não está dentro da teoria, e muitas vezes a gente tem que adequar um ao outro.”	“Com certeza, porque eu tive uma, como que eu posso dizer, um conhecimento muito bom, mesmo antes de estar atuando como pedagoga, devido a esse projeto que eu participei tanto da Mara como juntos.”
Trânsito	“Contribui muito, porque a gente mais ia pra prática, embora a gente pesquisava antes, elaborava, tinha todo aquele processo da teoria, a gente ia muito mesmo na prática, ia lá para as escolas, montar o painel, e falar para as crianças o que era aquilo, porque estava lá contra, proibido, o sinal, o que que significa o verde. Então a gente ia muito para prática, contribui bastante essa relação teoria e prática.	“Sim, tem porque a gente se baseou em alguns teóricos, eu só não lembro quais. Mas as professoras orientadoras, elas sempre levaram cartilhas, elas sempre explicaram e a gente pode perceber também que o que tava na teoria do trânsito, a gente explicar para as crianças a gente levou para comunidade isso, então acho que tem essa relação.”	“Contribui bastante, porque quando você ler aqueles panfletinhos você não dá muita ideia, não dá moral para aquele negócio, aí você fica assim aaaa, mas aí você vai estudar, você vai ver, do outro lado como se você estivesse do outro lado, na questão de educar o motorista, de educar o pedestre, de educar o cidadão mesmo em geral, muda totalmente a visão, porque enquanto você só tá vendo, lendo aí você muda de lugar aí você troca de lugar, aí é diferente é muito esclarecedor, é muito bom.”
Reforço	“Tem e não tem, porque teoria é uma coisa, e a hora que chega na prática é bem diferente, você vai	“Dentro do projeto de extensão eu vejo que é assim, na teoria tudo lindo, lindo, maravilhoso.	“Sim, muito. Porque a partir do momento que você está no curso em você

	<p>lidar com a realidade mesmo do aluno, porque um vem de família que o pai orienta, ajuda, o outro já não, já vem da fazenda, não tem tanto apoio assim, não é tão incentivada a leitura ne, não gosta de ler, a mãe não põe para ler, você pergunta: você gosta de ler? Não. aí já tem outros que a gente fica feliz, a menina diz eu gosto de brincar de escolinha com a minha irmã, tem dias que eu sou professora, tem dias que ela, aa então continua é assim mesmo, vai adiante.”</p>	<p>Quando você vai para a prática é que você vê que nem tudo é lindo e maravilhoso, então assim as vezes no primeiro momento a gente leva um choque, fala assim, mas eu estudei isso e as coisas não são assim, por exemplo eu tava com aluno ele é de fazenda, então na teoria fala que a aluno de fazenda, pelo menos aqui no nosso município, antes dele retornar para casa no período da tarde ele tem um lanche, porque às vezes ele vai chegar em casa muito tarde, eu tava conversando com aluno e ele disse que não, ele toma café de manhã da casa dele e almoça, quando vem umas 9: 30 às 10 horas ele vem, chega aqui muitas vezes chega com fome, porque almoçou cedo demais, tem um lanche na hora do recreio que é umas 3 horas três e quinze eu imagino, e depois vai comer em casa, e ele falou que chega em casa por volta de 7: 30 ou 8 horas, ele me contou, eu fiquei assim... como é que você dá conta, você não sente fome, ele: “eu sinto às vezes” mas como é que faz, então assim, na teoria tá escrito que não, que o aluno ele tem esse lanche, mas você chega aqui na prática não tem.”</p>	<p>tem aulas práticas, você está vivenciando o ambiente que futuramente você pode trabalhar, é aqui que eu vou descobrir se é isso realmente que eu quero vou vivenciar a realidade.”</p>
EJA	<p>“Sim, porque a teoria nós trabalha ela estudando dando a aula, e a prática e também, porque quando a gente vai dando a aula a gente vai fazendo o que aí vem aprendendo dentro da universidade, colocando a nossa teoria dentro de sala de aula.”</p>	<p>“Sim, contribui. Eu percebo que assim porque, tudo que você vê na teoria você coloca em prática né, você coloca tudo em prática, o que o professor fala dentro da sala de aula, você ver que que tá passando ali dentro da sala mesmo, que é o certo.”</p>	<p>“Sim, tem relação teoria e prática. Porque a partir o que eu vejo lá na faculdade né, vai acontecendo o projeto ne, a forma que você, a forma dos professores passa lá é bem parecido com que você vê na prática né, o jeito dos alunos aprendendo né, forma certa de vocês passando para ele.”</p>
Ciência	<p>“Tem rrsrs. E assim são realidades, as teorias são muito lindas né, eu acho lindas todas as teorias, eu até assustei esse semestre em relação ao estágio, porque a realidade que eu estava vivendo era uma, e as teorias estavam até funcionando aquilo que eu estava vendo, mas quando eu troquei de realidade algumas teorias não funcionam, e são, não funciona não tem como sabe, mas</p>	<p>“Nossa e se contribui, porque a partir que você começa a trabalhar algum projeto, você começa a ter contato com aluno, e a partir desse contato aí que você começa a compreender se realmente é isso que você quer pra sua vida, se realmente é professor que você quer ser, tem gente que demora anos para poder descobrir se realmente quer ser professor. Eu acho que</p>	<p>“As vezes dá um choque né, pelo fato assim a gente imagina, idealiza uma atividade, às vezes o próprio professor da sala, não como dizer assim, não vamos generalizar, mas o professor da sala assusta porque assim uma atividade diferente e às vezes a gente tem só um objetivo, e ela contribui, só</p>

	<p>assim, em alguns casos sim, não em todos, não vamos generalizar.”</p>	<p>a fase de ser professor, antes mesmo do estágio, seria o caso do projeto, porque o projeto te dá um contato com o professor antes do estágio, o professor aluno antes mesmo do estágio, porque mesmo o meu estágio vai começar aproximadamente ano que vem, e eu já tô tendo esse contato, então acho que ajuda bastante. Uai de certo jeito tem né, teoria e prática do que a gente tá vivendo bastante né, porque a teoria é o que a gente coloca no papel para a gente trabalhar a prática é aquilo que você vai fazer ele se transformar, que você vai fazer, vai produzir com isso, então o que a gente estuda em uma sala de aula é o que a gente vai passar para os nossos alunos. Então acho assim, a teoria e a prática andam bastante juntos, e o que a gente trabalha no projeto realmente vai servir para a gente tanto agora quanto no futuro para a gente ser uma grandes professores, porque eu espero ser uma grande professora.”</p>	<p>que assim aceitação do professor às vezes a teoria diz algo, mas quando a gente vai para sala de aula no primeiro impacto, parece que há aquela, a pessoa parece dar uma retrocedida parece que olha assim, fala a gente não vai conseguir, então eu vejo isso essa prática e teoria sempre tem esse confronto. Buscamos, a Gizelda sempre cobra isso da gente, ela sempre nos passa livros, ela sempre nos mantém informado, porque às vezes a gente quer criar uma atividade sem ter uma fundamentação para ela, aí as vezes ela, por exemplo no meu TCC eu tenho alguns conhecimentos sobre o ensino de ciências, porque ela me passou vários livros, então eu tenho bastante leitura relacionado algumas atividades e experimentos, porque a ciência sem atividade lúdica não há retenção de informação. Trabalhamos com problematização, essa problematização é para trazer o aluno para dentro do conteúdo, porque simplesmente na verdade nós sempre trabalhamos com isso, a Gizelda sempre cobra uma problematização, ela, olha vocês não vão para sala de aula sem puxar o aluno para dentro, porque como é o início, bate o sino eles vão, então eles ficam todos eufóricos, então a gente precisa trazer eles para a realidade que agora estão dentro da sala e que eles precisam se interessar pelo conteúdo. Não temos um autor assim que diga, a Gizelda que sempre nos fala. Na verdade na faculdade a gente não, algumas disciplinas que a gente estudou durante esse tempo porque eu estou finalizando, eu na verdade</p>
--	--	--	---

			quase não vi um professor falar sobre a importância dessa problematização, a Gizelda que sempre fala, que nos cobra, é sempre ela.”
--	--	--	---

6 COMO AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA NO PROJETO SE RELACIONAM COM O ENSINO?

Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	<p>“Se relacionou com o ensino por que você ensina uma atividade, por exemplo você conta uma história de uma lagarta por exemplo você pode estar relacionado ali ao desenvolvimento da lagarta e a metamorfose que ela sofre com o ensino de ciência que pode tá trabalhando também o convívio social com a criança, convívio com os diferentes, então assim o mundo da literatura ele é muito abrangente porque você pode ensinar várias coisas dentro uma única história. Então hoje em dia após fazer estágio, tá quase concluindo o curso eu vejo assim que a história infantil quando bem trabalhada ela é uma ferramenta muito significativa porque ela não deixa de ser mágica para as crianças e não deixa de ser uma ferramenta interdisciplinar porque se chama atenção da criança em questão de números, em questão de ciências, geografia e do próprio convívio social, atinge todas as áreas aí dentro de uma única história.”</p>	<p>Sim, porque quando nós vamos para lá os professores eram nós, e nós tínhamos a missão de ensinar. Então a gente ensinou história, a gente teve que preparar a história e depois saber ensinar algo dela, para as crianças né, ligar o ensino com a prática delas, trazer algum ensinamento. Então está sim ligado.</p>	<p>“A contação de história, porque a nossa parte foi levar ne, várias histórias diferentes dividimos eles por faixa etária de idade, e a contação de história foi fundamental pra eles, porque justamente como eu falei antes, eles não têm esse contato com contação de história, com livros didáticos, que contem histórias ,então para eles foram coisa nova, fora que como lá tem crianças menores essa contação de história nessa faixa etária para eles é muito importante, é essencial porque fica gravado na memória deles, então de certa forma eu na minha visão acho que contribuimos um pouco pra ficar gravado na memória deles aquela contação de história, naquele momento ali na casa de passagem.”</p>
Formação	<p>“Tem, porque o autor que o professor usou, a gente usa aqui também na UEG, até a apostila que a gente usou lá a gente usou aqui também, com o outro professor até mesmo com ele.”</p>	<p>“No projeto não a gente era monitor E monitor. A gente ajudava a preparar mesmo, às vezes quando Arcângelo foi uma ou outra vez não esteve presente, a gente que assumiu assim o lugar dele, de coordenar a atividade. As discussões casavam muito com o que estudava nas disciplinas.”</p>	<p>“Pergunta difícil... elas completam uma parte completa a outra, porque na medida em que elas caminham, e se elas caminham um pouco distante não tem resultado, só que o curso esse curso de extensão que eu participei ele casou tão bem as coisas, e foi assim, o professor ele foi tão feliz nas escolhas acredito, que o projeto dele era muito simples e na medida que começou ele foi aproximando tanto, que você já não conseguia separar, o que eu estava uma coisa e outra coisa, as</p>

			<p>duas se juntaram e caminhou junto, que de uma forma que não dava pra separar. Tanto é que eu tava fazendo uma coisa aqui e eu estava ligando lá, e eu estava lá e buscava uma coisa daqui, não calma gente eu estou no curso de extensão, aí eu chegava aqui e às vezes eu ia fazer alguma coisa de alguma disciplina que eu acabava colocando coisas do curso, aí eu pensava não tá certo tô colocando coisas do curso, mas aí eu lia e era mesma coisa, as coisas fluíam, eu amei essa parceria do ensino com o curso porque a extensão me possibilitou o entendimento muito maior aqui dentro.”</p>
História	<p>“Eu acho que andam juntas na verdade eu acredito, porque eu sempre disse assim que tudo o que você quiser falar tem uma história que conta, e realmente tem uma história que conta. Então qualquer assunto se você colocar uma história além de fica mais fácil entender quando você trabalha com crianças né, porque a imaginação vem primeiro para eles, então se torna uma questão muito mais fluente para eles né, flui melhor do que quando você traz um texto, traz um cartaz. Uma história faz com que eles realmente entendam a situação.”</p>	<p>“Isso vinculada a uma disciplina a disciplina de literatura mas não era mesmo a professora e nós levávamos as vivências da extensão na teoria das disciplinas e trabalhava a teoria no projeto a gente sempre sentava conversava sobre o projeto o que tava lá no papel que estava sendo feito.”</p>	<p>“Lá na apaí, por exemplo: eu no caso, eu fico para contar história para as crianças né, depois eles, geralmente eles recontam ou enquanto eu estou contando também, eles estão ali, a gente percebe que eles conseguem fazer no começo da história até o final da história todo aquele desenvolvimento, e assim eles acompanham, eles participam, de um jeito de outro essa questão do faz-de-conta, do imaginário, do maravilhoso, daquela coisa né, fantástica que tem as histórias contribuiu com a aprendizagem dessas crianças, no caso esse ensino seria deles. Contribui para a questão da linguagem, a questão da concentração, a questão também de ter esse raciocínio né, de conseguir acompanhar as etapas da contação de histórias do começo meio e fim. Muito, muito também, além da questão do referencial teórico, de estar lendo, de tá pesquisando, também eu participo dos eventos que tem na no câmpus e até</p>

			fora do câmpus né, Por exemplo: no CEPE que teve em Anápolis ou em Inhumas que eu fui também, no Campus da UFG Catalão e nessa oportunidades eu também tive oportunidades de estar com outras pessoas, de trocar experiências, de contar histórias, de ouvir histórias, então contribuindo muito.”
Jogos	“Assim eu tô percebendo, a partir daí sim, se for desse jeito que eu pensei, desse ano, assim nesse período que eu estou, até o ano passado também a gente viu um pouco, que muitos professores devido as matérias que eles dão, eles levam muito textos, artigos, que falam do brincar, dos jogos, os meios que o professor pode utilizar para deixar a sua aula mais dinâmica, para ter uma interação melhor das crianças, Então até até ontem eu apresentei um seminário sobre o brincar, movimento da criança, e também fala sobre a questão dos jogos, o lúdicos também, muito importante para crianças, então eu acho que esses meios são muito importantes para o desenvolvimento, igual o projeto, jogos colaborativos também é bastante importante para desenvolvimento da criança, ainda mais que um jogo de xadrez, exige muita concentração, e eles assim são super agitados, mas eles mostram bem interessados.”	“Sim, porque o projeto ele visava... De uma maneira trazer as outras disciplinas, envolver as outras disciplinas, interdisciplinares ne, seria um projeto meio que interdisciplinar, trabalhando os jogos mais para contribuir com as outras disciplinas também.”	“Bastante, porque eu podia ver, principalmente porque era um período eu já estava no estágio supervisionado, então eu tive oportunidade maior do que só no estágio, que eu podia ver como essa relação entre o professor e o aluno, e sobre essas questões dos projetos também são muito importantes nas escolas e que muitas vezes não existem.”
Trânsito	“No primeiro momento, eu achei que não tinha nada a ver, porque na universidade falasse de trânsito somente no dia do trânsito, não se discute muito, ensinar as aulas, até porque tem muitos temas a serem estudados, muitas outras teorias, e relaciona, eu acho que relaciona muito pouco, mas em relação ao conteúdo que agente buscava de certo autores dependendo do ponto de vista dele dava para a gente fazer um aproveitamento na sala de aula.	“Eu acho que relaciona muito na questão da conscientização com as crianças, ao realizar o projeto a gente percebeu que a conscientização acontece primeiro com as crianças, e através das crianças vai para os pais e assim sucessivamente vai para comunidade, tem uma relação ai com o ensino, eu acho que é isso mesmo, a questão da conscientização, questão da gente trabalhar tanto aqui de formar o indivíduo, então isso querendo ou não o trânsito entra na questão também dos valores, da ética, dessas crianças.”	“Com o ensino deixa eu ver como eu vou te responder.. ... Ah tá, tá bom, é meio que um complemento porque se eu estou dentro de um ambiente que ensina né, teoricamente, mas que tem o a extensão e tem a pesquisa então ambos eles contribuem muito para minha formação como ser humano, como pessoa, a minha construção de conhecimento e assim ao meu ver um é indissociável do outro então os três formam um conjunto e acabam por celar essa formação.”

Reforço	<p>“Sim, porque ensino tipo professor, como ele deve lidar na sala de aula, só que lidar, mas, hora que chega mesmo na realidade que é 30 alunos assim, é diferente, a teoria é uma coisa na prática é outra, aqui você pega 4 alunos um por vez, aí na outra semana já outros, e mesmo assim você já ve a dificuldade, imagina todo dia com esses 30 alunos, muitos querem dar o melhor, e às vezes fica frustrado porque não dá conta de passar tudo.”</p>	<p>“O ensino essa questão de ensinar a criança, por exemplo, eu pego alunos que têm dificuldades na escrita, então assim eu tenho por obrigação de ensinar ele a escrever correto, é igual peguei uma aluno agorinha que o z dele parece um Y, eu falei assim não, tá errado, porque às vezes você pode tá escrevendo para você e é um z, mas para mim tá parecendo um Y. Então as vezes você pode pegar um professor que vai te dar uma nota baixa, que vai considerar errado pela sua letra, Então é uma forma da gente está contribuindo para a formação desse aluno.”</p>	<p>“Ela tem... Em questão da gente vim interagir com os alunos, porque tem muitas alunos que são tímidos, então quebra essa timidez, eu passo para o aluno que comigo ele pode ficar à vontade, ele pode falar comigo ele pode me falar se ele tem dificuldade, então cabe assim, para mim todo professor tem que deixar o aluno a vontade, e ser confiante, dar confiança ao aluno, ele pode falar para mim, tia eu eu não consigo. Então assim, isso gera um conforto para a criança que ela pode aprender mais, não é uma pressão, você não vai fazer porque eu tô pedindo para você fazer, você faz se você dá conta, a gente tem que ir no limite do aluno.”</p>
EJA	<p>“As atividades... pra mim né, quando eu tô realizando as atividades aqui, tudo é através do ensino né, porque da pesquisa que eu vou fazer, do que eu vou aprender com aquilo, e assim eu vou me desenvolvendo.”</p>	<p>“Acho que por tudo assim, porque a gente aqui a gente está ajudando os alunos né, então a gente ensina eles a ler a escrever, a priorizar mais, e de tudo assim.”</p>	<p>“Sim. Porque As atividades que a gente sempre propõe é para ajudar na leitura ne, na escrita e na leitura.”</p>
Ciência	<p>“As atividades aplicadas aqui. Olha é tem matérias lá muito ligados a teoria né, agora que a gente tá vendo as mais ligados a questão da prática, mas a gente aprende muito na questão humana ne, lá a gente fica na prática e como se fossem series intocáveis, e é diferente mas tem me ajudado muito né, assim como a questão do profissional que eu quero ser, o que eu não quero, a questão das atividades, até o local que a escola fica, tudo vai influenciar de certa forma um pouco. Até o tempo que você estava com a outra moça eu estava reparando, que minha monografia é relacionado às escolas sem os pátios, sem o momento de recreio, e a gente tava parando para pensar, e eu até tava conversando com a Gizelda, Helen olha, por mais que tenha quadra, por mais que tenha alguma coisa, as crianças ficam eufóricas dentro de sala, então assim tudo eu tô levando para lá também sabe, a gente também tem</p>	<p>”Nossa agora me pegou, porque até então eu não tive esse estudo que eu tô trabalhando aqui lá na UEG, porque eu não tive esse tipo de matéria ainda, mas até então eu tive uma outra participação de um trabalho que a professora passou, a gente tinha que montar um plano de aula e executar esse plano na sala de aula para os alunos, a gente teve que escolher um colégio, eu exatamente escolhi esse daqui, por ser perto da minha casa e porque eu acho que os profissionais daqui mais acessíveis, eu acho muito mais fácil lidar com a diretora daqui, com os coordenadores, são mais fácil de, eles abraçam a causa com mais vontade, aí eu montei todo o projeto, ainda foi sobre meio ambiente, e vim aqui executei, então acho que aquele projeto eu aprendi a montar um projeto lá na universidade, me serviu para eu consegui montar um projeto para eu executar</p>	<p>“Para mim eu vejo o que cada vez mais eu tenho confiança e propriedade aquele que eu tô dizendo, porque antes de ir para lá eu preciso ter a certeza da informação que eu tô explicando para eles, então isso para mim tem suma importância, e eu utilizo isso em todos os lugares que eu vou, eu tenho eu tenho, e é algo que eu não esqueço, pode passar o tempo que for que eu não esqueço.”</p>

	que olhar a questão da aprendizagem e tal, tô usando muito.”	aqui, então acho que ajuda bastante o que a gente estuda lá o que a gente trabalha, eu acho bastante interessante. Agora quanto a matéria de ciência e matemática eu ainda não tive esse contato, mas eu acho que me ajuda bastante, porque eu achei o tema interessante.	
--	--	---	--

7 COMO AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA NO PROJETO SE RELACIONAM COM A PESQUISA?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	”Em relação à pesquisa porque foi também uma das primeiras pesquisas científicas com fundamentação teórica que nós fizemos também com a Margarete. Não foi o meu caso porque eu já tinha a minha pesquisa de monografia definida, mas surgiu a vontade de uma pessoa do nosso grupo em fazer o trabalho de conclusão de curso com esse tema da literatura infantil, então assim, mas ela estimula ne, porque não tem idade para se gostar de história. E aí a gente acaba descobrindo novas histórias acaba é se sentindo estimulado a pesquisar. A Margarete trouxe alguns teóricos muito interessantes fazendo a desconstrução desses contos sobre o surgimento de cada um deles estão assim a gente teve algum contato bem abrangente bem significativo com esse mundo da literatura.”	“Sim, que antes nós tivemos que fazer toda pesquisa da contação de história para que isso possibilitasse a nossa prática, então para ter a prática a gente precisou de pesquisa.”	“Bom com a pesquisa, eu vejo que, como o projeto de extensão ele nos proporcionar ambientes diferentes, não só a casa de passagem, mas poderíamos levar esse projeto extensão para outros lugares também, que poderia ter ou não crianças na mesma situação, mas que aproveitaria da mesma forma o nosso objetivo, que era levar uma coisa diferente e inovadora para eles.”
Formação	“Com a pesquisa? eu acho que por que a gente lia apostilas e além das apostilas a gente pesquisava fora, porque a gente tinha uma troca, o que eu achava do meu ponto de vista, a gente falava, a gente discutia aí como eu não sou muito boa pra falar eu pesquisava no Google e em outras apostilas pra poder falar acho q isso me fez uma pesquisa.”	“Com a pesquisa, bom aí no caso entra a parte da experiência né, que a gente lia o texto lá e a partir do que tava no texto as regentes do cemei ia falando do cotidiano do cemei, aí isso para mim é a pesquisa né, que traz algo, as vivências algo novo né acho que é isso.”	“Com relação à pesquisa, o meu TCC ele foi pensado a partir do meu curso de extensão, a partir da pesquisa do cemei foi o que me instigou a fazer o meu TC. O meu TC ainda não tem título formado eu quero trabalhar, eu com a minha colega a gente quer trabalhar a interação a partir do movimento, porque a criança na fase escolar ela precisa se desenvolver, para ela se desenvolver ela precisa interagir, e para interagir com meio e com os outros, com as outras crianças, com as outras pessoas envolvidas no processo,

			<p>ela precisa se movimentar, E aí eu penso muito no futuro, para ela se movimentar ela vai ganhar em todos aspectos, porque eu observei no meu primeiro semestre de curso aqui período, lá semestre, eu observei uma criança que ela não gostava de brincar, e eu fiquei muito preocupada e ela foi para minha sala, e aí ela não brincava, realmente porque ela não gostava, não é que ela não gostasse dos colegas, ela não gostava de brincar e eu procurei muito nela o porque, eu não gosto, eu gosto de celular ou tablet e ela pedia tia me dá uma celular. Eu falava não pode, e ai eu fiquei preocupada, o curso de extensão me possibilitou, me deixou instigada a buscar alguma coisa para que eu posso fazer a diferença na vida das crianças, que daquela criança eu não consegui, porque ela chegou um ponto que ela não queria brincar, não gostava, e a mãe dela tirou ela do CMEI.”</p>
História	<p>“Assim, faz com que a gente realmente pense, que a gente tenha uma iniciação nessa questão de pesquisa, por que não é só, o projeto não é só vim pegar um livro e contar histórias, mas você tem que pensar, a nossa como que é contar histórias? eu lembro de estudar bastante sobre questão de contar e ler histórias, que existe diferença, um contador de histórias precisa ter uma postura de contador de histórias, porque senão a história perde o sentido e tudo mais, então não só na questão de prática de contar história, mas até na universidade, por que a gente faz trabalhos relacionados a isso, e isso desenvolve bastante as nossas características como próprio universitário né.”</p>	<p>“Não era só um projeto de extensão mesmo que eu desenvolvi lá. No caso eu fiz uma viagem para Pirenópolis no CEPE com esse projeto apresentando ele.”</p>	<p>“Totalmente, ligadíssimo né, uma coisa está ligada a outra, por exemplo: quando eu faço, quando eu tenho essas atividades, tá viajando conhecendo outras pessoas, partilhando experiências, totalmente, é uma coisa ligada a outra, porque eu não estaria nesses lugares se eu não estivesse participando da bolsa, se não tivesse nesse projeto. Ainda não fiz iniciação científica.”</p>
Jogos	<p>“A tem. Com a pesquisa e... Deixa eu ver ... Porque acho que todo projeto que você vai desenvolver precisa de uma pesquisa, precisa</p>	<p>“Não, fiz em outra área a minha pesquisa, foi em outra área meu TCC foi em outra área.”</p>	<p>“Sim, nessas questões que eu já relatei sobre as regras dos jogos, sobre o comportamento das</p>

	<p>de você tá pesquisando, procurando dados, para você poder desenvolver, é igual eu disse no início eu não sabia nada sobre o xadrez, tinha noção, mas tive que pesquisar, precisei da pesquisa para mim poder dar o gancho, e é até como eu disse novamente, estou pesquisando, porque o meu tema do meu pré-projeto é jogos no desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, então estou pesquisando, me aprofundando em livros, artigos para poder desenvolver. Ainda não escrevi, porque como estava no início, igual ano passado foi meu primeiro ano, e assim mas a partir desse ano eu já quero publicar um artigo, relacionando os jogos e o principal o xadrez, até estava conversando com a Mara sobre esse assunto, mas esse ano eu quero sem publicar um artigo.”</p>		<p>crianças em sala de aula, sobre a relação que eles têm com nós que não somos os professores regentes da sala, isso também influência muito no comportamento deles. Meu TCC é sobre outro assunto.”</p>
Trânsito	<p>“Nesse ponto a gente não chegou a produzir artigo ainda, eu pretendo continuar, porque tudo que a gente viveu até agora foi como base para a gente começar a pensar num ponto reflexivo para a gente poder pesquisar e aprofundar mais, então de pesquisa mesmo já escrita não, não produzir, mas teoria, estudar teoria para a gente poder ir para prática já. No momento assim, não estou lembrando de alguma teoria.”</p>	<p>“Com a pesquisa, eu acredito que seria no sentido da gente levar isso talvez para uma possível publicação, escrever um artigo, sobre o projeto, é possível fazer essa relação. Mas não fizemos.”</p>	<p>“Não, não fiz essas três coisas como eu gostaria de fazer como eu já disse a questão do tempo né, porque é muito corrido, a gente trabalha de dia e estuda à noite, e aí tem família, tem tudo para cuidar, eu gostaria muito de ter tido mais tempo para pesquisar dentro do projeto de extensão, para assim, para aprofundar mais, é igual eu gostaria que tivesse um prazo alongado para eu participar mais e me pareceu que não foi tão satisfatório para mim, eu queria saber mais, eu queria aprender mais, eu queria ver mais dentro desse projeto, eu gostei muito mesmo de verdade.”</p>
Reforço	<p>“A pesquisa assim, você procura as leituras, você procura leitura fácil, fácil assim de entendimento, você vai lhe dando, se vai melhorando, se vai aprofundando trazendo leitura, eu trago o livrinho para mostrar o tanto que leitura é bom, porque só no papel é uma coisa, aí você traz o livro as vezes quem sabe incentivar até a ler né, porque eu aprendi a ler depois né, de ler assim, tem um hábito de ler, depois dos 20 anos</p>	<p>“Com a pesquisa, eu vejo que, por exemplo, é uma forma de tá pesquisando, porque assim é igual a gente, frisando muita questão da teoria e prática, nem tudo que a gente vê na faculdade na questão da teoria a gente vai ver aqui na prática, então é uma forma de eu tá pesquisando, será que é por isso mesmo que me interessa, será que nessa escola ou esse aluno tem alguma deficiência, falta</p>	<p>“Ai a questão... A gente é ... elabora os trabalhos de forma com que aqui na escola, de forma com cada série que a gente vai trabalhar, então assim eu faço a pesquisa do que as crianças estão precisando, do que a escola passa para mim, eu faço o meu projeto, eu planejo a minhas atividades e trago para o aluno, e depois que</p>

	que eu aprendi, tomei gosto, até então eu não tinha esse contato, aí eu penso quem sabe faz um pouquinho de diferença na vida desses meninos.”	alguma coisa, é uma forma também da gente estar se preparando para estar assumir uma sala de aula, porque aqui a gente pega diversos alunos, então aqui é a melhor porque a gente pega um por um, e numa sala de aula que são vários que você às vezes não pode trabalhar.”	eu tenho o resultado de como foi os alunos aqui, o meu projeto eu levo para Universidade. Não faço iniciação científica.”
EJA	“Eu faço pesquisa, porque pra fazer dar as atividades dentro da sala de aula, a gente tem que pesquisar, correr atrás dos meios de propor as atividades, para que eles se envolvam com as tarefas, e com tudo na sala de aula né, porque não pode não pode dar aula sem saber o que tá dando.”	“Como? Faço Pesquisa. Eu faço igual do projeto aqui do EJA eu faço pesquisa de dinâmicas para fazer com eles, pra ter um maior envolvimento dos alunos, das atividades, qual o melhor jeito de aplicar aquelas atividades para que eles aprendam mais, que como eles são mais adultos né tem mais dificuldade aprender do que as crianças né. As crianças já tá naquela época que já tem mais facilidade. Iniciação científica? Haaaa. Não faço.”	“Atividades com pesquisa...não entendi direito a pergunta... a relação que eu vejo é assim porque a pesquisa em si é ligada à leitura né, reforçar a leitura, e as atividades é sempre, é voltado para isso né que é o que eles mais tem dificuldade.”
Ciência	“Na questão do projeto... rrsr Depois eu volto nela rrsrrsrs pode ser rrsrrsrs.”	”Nossa, eu ainda não tive esse tipo de contato, então eu não posso exatamente dizer ao certo, porque eu não tive esse contato entre projeto da UEG, primeiro projeto que eu estou entrando é esse, primeira noção básica que eu tou tendo, e tou gostando, não sei daqui pra frente, mas estou gostando.”	“Acho que não. Na verdade eu sou muito, eu não tenho muito conhecimento dessa parte dos projetos, eu conheci a bolsa, eu fui bolsista no ano passado, eu fui remunerada pela extensão, só que eu tive algumas dificuldades particulares e eu tive que desistir, só que como eu me interessei muito por essa área, eu dei continuidade esse ano sem ser bolsista, sou só voluntária. Mas assim a relação com a pesquisa não, eu só tenho o meu projeto do CEPE que eu comecei a construir no ano passado, só que no ano passado o meu projeto de ciências foi diferente desse agora que eu estou desenvolvendo mais pela ortografia, eu tava, agora a gente faz com a turma toda e no ano passado eu fazia particular com alguns alunos, atendimento individual, individualizado.”

8 COMO VOCÊ AVALIA O SEU ENVOLVIMENTO COM AS ATIVIDADES, O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE E DA UEG?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	<p>“Eu mergulhei de cabeça ne, eu fiquei uma ano todo trabalhando lá, aos sábados, a gente não tinha outros dia da semana para ir , tinha que ser aos sábados, o horário agendado com a promotora e tudo, tinha que ligar com antecedência pra ter certeza que não ia dar errado no dia ,então pra mim eu envolvi mesmo eu abracei mesmo a causa, eu tive outra colega que me acompanhou ao longo dos anos e era assim todos os sábados nós estávamos lá sem falhar, as vezes não conseguia ir as duas, ai ia uma no sábado uma no outro ne, devido algumas outras necessidades que a gente tinha. O envolvimento da comunidade em si, a não ser a comunidade da casa de passagem, a gente ainda recebemos algumas doações, por exemplo: na época tinha chegado uma bebezinha de 6 meses e não tinha roupa pra ela, e a gente foi pedindo pessoas para ajudar, pra doar roupas e a gente conseguiu levar roupas pra ela, depois a gente pensou em fazer um lanche pra eles diferente, porque eles tem só a rotina, não tem um sorvete, alguma coisa diferente, porque eles não saem da casa, ficam o tempo todo lá , então todas as vezes que a gente pensava em algo diferente pra poder trazer uma alegria, um momento mais prazeroso para as crianças, a gente contava com a comunidade e a comunidade ajudava. E a UEG entrou na parte burocrática, com a questão de solicitar ao juiz, a promotora, pra poder, então teve que contar com a UEG, na época a Aline nossa coordenadora de curso, e a Flávia diretora da faculdade, e a Margarete como professora ne, foram elas que ajudaram nessa questão burocrática.”</p>	<p>“A parceria é o que mais nos motiva né, porque a Margarete, a gente lá toda insegura e ela nos preparou, ela explicou, fez suposições de como seria, como a gente teria que agir com as crianças. A universidade é super aberta pra esses projetos então nós precisamos assinar documentos e eles assinaram de boa. Ele é um projeto muito válido. Ele tem que alcançar mais lugares né pra que isso alcance outros lugares. Porque faz diferença. A gente que teve contato com elas a gente vê a alegria a empolgação do novo do diferente. A UEG podia fazer parcerias,</p> <p>Se bem que já tinha né, parcerias com as escolas, mais formações em escolas, onde os acadêmicos poderiam ficar responsáveis. Já acontece, mas poderia melhor, fazer mais. A UEG podia dar mais bolsas, porque geralmente quando a gente está na faculdade a gente e quebrado né a falta de tempo e de dinheiro. Então a bolsa ajudaria demais e até motivaria.”</p>	<p>“ O meu envolvimento foi acho que total ,porque desde o início que a gente escolheu a casa de passagem para contar história né, nós nos preparamos até também porque isso sabíamos que íamos chegar lá e encontrar uma realidade diferente, então de certa forma nos preparamos um pouco, a professora da instituição deu todo apoio, deu todo incentivo para gente, e deu sugestões, tanto é que escolhemos o lugar depois das sugestão que ela deu, e a casa de passagem nos recebeu muito bem, chegamos fomos acolhidos apresentaram pra gente o ambiente, o local, nos mostraram os quartos, apresentaram as crianças. Então acho que da nossa parte, tanto da instituição quanto da casa de passagem, foi um objetivo só, foi levar algo de novo para as crianças que moravam lá. O envolvimento da UEG foi mais por parte da professora, porque o projeto partiu dela, tanto é que na matéria dela também contou bastante, e aí ela... o apoio dela foi total no que a gente precisava para tirar alguma dúvida, porque ela se não me engano ela já conhecia o ambiente então foi total o apoio. Com certeza, levar mais voluntárias, porque assim, quando saímos de lá eu mesma fiquei assim com vontade de voltar novamente, mas não tive oportunidade, então ela poderia o que, entrar de acordo com a casa de passagem, para tá tendo mais voluntárias para tá indo lá, fazendo visitas, porque as meninas de lá mesmo choraram quando a gente saiu de lá, porque não tem esse contato, aí quando tem</p>

			<p>gosto tanto que quer passar mais tempo, então se fosse mais alunas 15 em 15 dias ou dias, ou dias permitidos para visitas, seria melhor pra convivência delas lá dentro. Porque não ficariam tão sozinhas. Apesar de que a própria UEG também às vezes não tem essa condição de estar ajudando financeiramente né, mas tem outras formas que ela poderia tá ajudando, como a gente poderia estar arrecadando alimentos aqui, porque lá eles precisam, eles sobrevivem de doações, roupas, a nossa turma mesmo já arrecadou roupas pra levar pra elas, porque tudo lá é compartilhado. Elas não têm aquilo pra falar é meu, só eu uso, é tudo compartilhado. Então arrecadamos roupas, levamos pra elas. Então poderia ajudar dessa forma, entendeu? ou com alimentos ou com vestimentas pras meninas que moram lá. Porque elas vão crescendo as roupas vão perdendo e muitas das meninas acabam não tendo roupas na quantidade suficiente.”</p>
Formação	<p>“Eu posso me dar uma nota? eu me daria um nove, por quê? eu tenho muita vergonha. Olha eu sabia falar sobre o tema mas eu não tinha coragem porque eu pensava assim elas são tipo nível mais alto que o meu aí, eu não falava, até aqui mesmo na UEG eu sei o conteúdo, eu sei falar, mas eu não tenho coragem. E das professoras elas são top. Elas falavam tudo até mesmo elas traziam das outras escolas que elas trabalhavam e falavam. A UEG também, o Arcangelo né ele falava e dava a oportunidade não pode falar fala, você dá conta fala sua conta. O Arcangelo dava oportunidade da gente falar mas eu não dava conta. Ele foi dez. superei mais ou menos isso. Quando eu cheguei aqui a luzia falou que eu era um bichinho acoado, agora eu tô mais solta.</p>	<p>“O meu envolvimento foi muito bom, como eu te falei para mim era mais difícil que eu vinha da fazenda, aí vez ou outra eu não participei, vez ou outra eu não tinha lido o texto, não tinha estudado, mas no meu limite foi muito bem sabe, Mas foi como eu te disse foi falta minha também. As professoras que eu observei se envolveram bastante porque sempre dava naquela como é mesmo? planejamento delas, ai sempre a discussão ia para o lado do planejamento delas. A UEG eu acho difícil, porque eu não sei o que podia fazer o que ela tinha que fazer eu acho que fez, que foi levar a gente para lá, o professor sempre orientou a gente bem. Bom talvez se se fosse de acontecer na unidade, mas eu acho que não ia fazer muita diferença.”</p>	<p>“É o tripé, eu penso assim que se uma parte não tivesse o envolvimento, o compromisso para poder desenvolver, não teria um bom resultado, e o CMEI foi de uma receptividade muito grande. Eles não só receberam e pronto, eles sempre estavam atuantes, então assim a parte das educadoras das pessoas que fizeram, que participaram de lá, elas demonstraram muito interesse, e possibilitaram para nós acadêmicos, deram abertura muito grande que a gente se sentia em casa. E a UEG ela sempre o que podia proporcionar para a gente estar realizando que a gente reivindicava junto a UEG eu sempre fui atendida. Nos dois anos que eu participei lá não consigo lembrar de algo</p>

	<p>Até pra falar com o orientador eu fico assim meio com vergonha. Primeiro eu falo pra luzia, e pra ela falar. Lá na escola e diferente. Lá eu me solto. Aqui é que eu não dou conta. Eu acho que a UEG podia fazer uns projetos a mais porque só tem o do Arcangelo. Eu acho que eles podiam trazer igual tenho aqui, mas voltado para prática mesmo e não em uma instituição de ensino.”</p>		<p>que ela poderia ter feito que não fez. Eu amo, eu amo estar onde eu estou, esse ano não estou fazendo o curso porque eu estou trabalhando em outra instituição se não eu estaria lá, gostei muito dos cursos de extensão, Mas esse ele teve um significado muito grande porque eu pude ter o meu estudo, e colocar em prática, e ver o resultado, acho que o principal foi ver o resultado de tudo isso, e eu não tenho muita satisfação e tenho muito orgulho do professor.”</p>
<p>História</p>	<p>“Foi muito bom na verdade, nas escolas, qualquer escola que eu já fui, que fosse para contar uma história sempre fui muito bem recebida, eles gostavam e realmente davam valor nessa questão. Nossa que bom né, a UEG né, aquele nome da UEG, eu achava muito bom quando a gente chegava tinha alguma apresentação, alguma coisa específica, como dia do livro, alguma coisa sabe...eles falavam: - nossa as estagiárias da UEG agora prepararam uma apresentação. Isso sempre foi muito bom. Essa sensação é boa. A UEG sempre ajudava em tudo que a gente precisava, os professores muito solícitos, tantos professores da UEG quanto na escola né, e eu sempre gostei muito mesmo, sempre procurei fazer o melhor que eu pudesse para sempre ser bem naquilo. A questão maior são recursos ne, porque o projeto às vezes não tem tanto, .as escolas sempre contribuem muito, principalmente com quatão de material naquela hora, e aí as vezes na UEG para você conseguir não vai rápido. Se você ... Eu queria fazer um trabalho assim, assim, aí você tem que avisar antes, tem que ser tudo muito pensado então se for uma coisa mais rápida e isso não é tão rapidamente atendido enquanto fosse, eu acho que a questão é isó mesmo, pelo menos com a experiência que eu tive.”</p>	<p>“Foi um envolvimento assim bom, porque dava certo sabe, o meu, com a faculdade e lá na APAE. Eu sempre fui muito bem recebida, quando eu chegava os alunos já vinham doidinhos, ai chegava aqui na faculdade as professoras perguntavam como que tava sendo, como tinha sido, foi ótimo esse envolvimento. Não, eu acho que tudo que foi proporcionado foi válido, não tinha que acrescentar não.”</p>	<p>“Assim eu acredito que tanto, claro se não tiver um envolvimento, se eu não tiver interessada, o restante também acho que fica meio que complicado, primeiro tem que partir de mim o meu envolvimento, meu compromisso né, quando eu falo desde a questão do horário da seleção das atividades da contação de história, lá também eu conto história mas não fica só na contação de história, eu também ajudo na prática pedagógica, ajudo as professoras no que for necessário, do que elas estão precisando, dando suporte né, e assim aí tem a pai que eles estão lá de portas abertas no que for preciso para ajudar nessa questão da contação de histórias, desde recurso, alimentação, o que for preciso eles estão lá prontos. E aqui no câmpus também né no caso tanto na questão na figura do Mamede e do Rubisley ou da Vera, é incrível! como que a contação de histórias abre um leque assim, a gente chega e fala eu preciso disso, ou de uma ajuda, de livros. Que inclusive eu pedi uma professora, a professora Vanessa que me ajudasse com livros ne, indicando histórias porque ela já tem um tempinho que está nessa área né. Sim, com certeza né, eu acredito que</p>

			<p>começando incentivo financeiro né, até mesmo para os recursos, eu gostaria muito, inclusive já falei para as minhas professoras que eu gostaria de participar do curso lá do Guaia na UFG de Goiânia, eu tenho muito interesse e gostaria de participar, mas para isso eu preciso também de ter uma contrapartida, Por que eu recebo um salário mínimo na escola onde eu trabalho e R\$ 400 aqui da bolsa então assim fica meio.... eu estou hoje na educação infantil, numa escola municipalizada aqui de Pires do Rio e assim estou amando. Conto histórias para as minhas crianças e não somente lá né para esse grupo onde eu estou no Jardim 1, mas as pessoas que quando me convidam eu também conto com maior prazer sempre que eu tenho disponibilidade.”</p>
Jogos	<p>“O meu envolvimento nas atividades creio eu que é bastante significativo, porque mesmo se eu não tivesse conseguido a bolsa, eu ia participar do mesmo jeito com acadêmica voluntária, do mesmo jeito que até no início eu comecei, é bom você ver que você tá fazendo a diferença para os alunos, igual muitos encontram na rua e perguntam: tia que dia que você vai voltar? Falo assim, não, estou voltando, pode esperar! Então é bom a gente ver que está contribuindo para a formação daquela criança, e na questão da UEG também é super importante né pro câmpus, ver que esse projeto da Mara jogos colaborativos eles fazem uma parceria né, a UEG com esse projeto E aí faz uma parceria que é essa questão da ação extensionista né, projeto de extensão com à escola, e a escola também, o envolvimento também da escola é muito importante, porque foi a escola que cedeu os jogos, os tabuleiros de xadrez, a escola</p>	<p>“Eu acho que teve um bom envolvimento, meu tentei dar o meu melhor, o das pessoas também que estavam envolvidas, a professora orientadora, a escola nos recebeu bem também, e a UEG também colaborava. Acho que talvez a UEG oferecer mais recursos, em questão dos jogos mesmo, materiais para gente ofertar para escola, ou uma parceria talvez com a escola.”</p>	<p>“Olha, primeiramente vou falar do meu, eu quando eu me proponho fazer alguma coisa eu faço da melhor forma possível, então eu acredito que o desenvolvimento do projeto tenha sido muito bom. Em relação a UEG, eu também fui bem assessorada porque a Mara estava todas as vezes que nós fomos à escola. Em relação à escola, eu não tive tanto contato com os outros professores que estavam lá, mas aquilo que foi, eu acho que a única coisa que nós conversamos com ele foi com eles foi a questão dos jogos montados, então assim a gente vê que por mais que a escola ela tem essa vontade de te ajudar, te ajudar os projetos, ainda fica uma relação pouco distante de quem vai numa escola realizam projeto com o cotidiano escolar, eu acredito nisso. Olha essa é uma pergunta bem pensada, eu acho que a UEG em si, a Universidade toda... eu acho</p>

	<p>que imprime todas as atividades fotocopiadas, a escola que disponibiliza assim os recursos, então é muito importante a participação da escola também, e a escola ver o quanto os alunos gostam, o quanto eles se sentem interessados com esse projeto. Eu acho, igual na questão que assim, os recursos só a escola que disponibiliza, igual eu, a Mara, as vezes que nós vamos fazer assim, igual a Mara deu o exemplo do Banner né, no caso, então eu acho que o câmpus ele precisa investir mais, sabe, não só, não só como é que eu posso falar? não só disponibilizar um bolsista ou uma voluntária, mas eu creio que eles devem investir mais nesse projeto, assim tanto financeiramente, eles devem investir.”</p>		<p>que na UEG não só nesse projeto mas em todos os outros que existem lá, poderia ter um espaço maior para eles serem divulgados, para ter o interesse de todos os acadêmicos, e não só dos que participam no projeto, porque o único momento dessa divulgação é uma mostra de pesquisa, eu acho que é esse nome ainda, mostra de pesquisa e extensão que tem, então fica muito restrita apenas uma vez no ano que esses projetos sejam abordados na universidade, eu acho que poderia ser mais vezes.”</p>
Trânsito	<p>“Primeiramente o envolvimento da UEG ele estava lá, mesmo que não fosse bem enunciado mas ele estava lá porque a gente já é da Universidade; o meu envolvimento era em fazer aquele projeto dá certo que no momento eu estava dentro dele, embargado naquele projeto e eu tinha que fazer a minha parte para aquele projeto dar certo; e no envolvimento da sociedade na hora que a gente executável projeto, no caso da blitz lá no trânsito, eles realmente paravam, pensavam, e quando a gente distribuir panfleto no caso talvez estava com a viseira erguida já abaixava, então não sei se era por medo da pessoa, porque estava com a polícia lá.</p> <p>Mas eu acredito que o envolvimento da sociedade eles aceitou bem o projeto. O projeto em si tá muito bom, mas sempre dá para melhorar, acredito que dá para melhorar, mas eu não sei como falar agora os itens a melhorar, a UEG em si, talvez disponibilizar mais material para gente, embora no dia da blitz lá eu acho que quem levou os materiais, eu acho que foi os próprios policiais, não foram nós, então estamos usando materiais de terceiros, acho que assim que fala, acho que</p>	<p>“O meu envolvimento foi um pouco falho por conta das questões do trabalho mesmo, mas eu percebi que o envolvimento que eu tive, as oportunidades que eu tive de ir foi produtiva, porque a gente montou painéis, a gente trabalhou em casa, houve um movimento na praça, onde a comunidade também participou, foi um movimento bastante interessante. Policiais participaram, Acadêmicos da UEG participaram, professores da UEG participaram, os cidadãos também participaram, então acho que foi bem produtivo de ambas as partes. A participação da UEG foi uma participação colaborativa, eu acho que hoje o apoio da UEG todos os encontros, foi bem participativo, foi bem sucedida, eu acho que disponibilização de materiais, poderia disponibilizar mais materiais para a gente trabalhar, por exemplo: panfletos, cartilhas especificamente do projeto, acho que ajudaria bastante.”</p>	<p>“Assim, eu me envolvi muito, eu nunca deixei de participar de nenhuma reunião, de nenhuma ação, creio que as nossas orientadoras não tem nenhuma falta minha em lugar nenhum graças a Deus, assim eu gostaria de ter tido mais reuniões, mais coisas para eu fazer, porque realmente é muito apaixonante, não é porque eu gosto muito da professora, de uma das professoras ou da outra, ou das duas, que eu gostei tanto desse projeto mas assim, é porque a gente aprende muita coisa, coisa que a gente via de uma forma, dentro do projeto a gente enxerga de outra forma, a aceitação da comunidade também é muito boa, a aceitação das escolas, os alunos eles são apaixonados, falou que é carro... nossa é muito bom, todas as escolas que a gente foi trabalhar projeto aceitação foi muito boa, as crianças até hoje procura: tia mas você não vai voltar mais não? daquele negócio dos carrinhos lá daqueles trem, você não vai voltar não? tava muito bom!</p>

	<p>disponibilizar mais material para a gente trabalhar no caso panfleto, para a gente fazer umas faixa, para chamar mais atenção da população, do que a gente está fazendo o que é importante. E isso é dinheiro né, quando toca nesse assunto é meio complicado.”</p>		<p>Aí a gente vê que foi muito construtivo e a UEG também foi muito assim, oferecendo todos os subsídios que a gente precisava, todas, em questão do apoio das professoras, tava sempre, quando uma não podia ir a outra ia, aí orientava e nunca deixou, assim, vamos supor: marca uma reunião e as vezes não tem como, a não deu não deu para eu ir, não, nunca deixou de fazer uma reunião que tivesse marcada por dificuldade de uma ou de outra, sempre conciliando, e tem as colaboradoras que também aderiram, na época da Blitz educativa que tinha uma aula no sábado de manhã e que levou a turma inteira para participar do nosso projeto, foi muito bom, muito bom mesmo, não foi só os alunos do projeto que participaram da Blitz, aí a professora que era da nossa aula do sábado que era com ela além dela libera a turma que fazia o projeto de extensão levou o restante da turma para participar, para reforçar, foi muito bom muito bom mesmo.”</p>
<p>Reforço</p>	<p>“Eu acho assim que é uma parceria boa, que isso ai vai incentivando, vai abrindo os horizontes da gente que está iniciando, eu gosto, achei bem interessante. Não, eu até que sim, eu envolvo assim, que quando eu venho eu quero dar o meu melhor, e eu acho ruim porque tempo é curto, porque eu chego uma e pouco e 3 horas já terminou, já que eu estou aqui, porque a gente não fica até às 5 horas, eu penso desse jeito rsrsrsrs, já que eu vim então fico até às 5 horas e tomar leitura dos meninos. A gente chega né, já vem para cá direto então.... Nunca tivemos empecilho, não, não graças a Deus não, é de boa. A Danusia sempre tem um contato com a diretora, a gente vem é bom graças a Deus. Eu acho que tá bom, mas pode melhorar né, porque começa</p>	<p>“Eu avalio igual teve uma aluna ali, que ela eu tomei leitura dela e assim eu deixo a criança bem livre eu falo assim qual que a matéria que você gosta, por exemplo muitos responde em matemática então eu falo você já percebeu que na matemática também tem o português, e eu vou deixando a criança mais à vontade, você quer escolher qual texto, você quer ir embora, não quero ler mais um, eu deixo a criança livre, Então teve um aluno que, a gente teve assim... ela escreveu até no caderno um textinho para mim, ela me ver as vezes eu estou aqui ela tá sentado com outro pessoa, ela fica: aah Heloísa, tia Heloísa! Então assim, a gente tem um envolvimento muito grande, a gente pega amor pela criança, e assim também fica muito triste de ver crianças, que vamos</p>	<p>“Eu avalio como bom, porque a gente não pode se avaliar com um excelente porque a gente sempre tem que ta melhorando. Eu sei que eu sou uma pessoa assim, eu sou bem desempenhada, eu participo, desde o ano passado eu venho, eu participo, eu elaboro, faço as minhas atividades, trago, às vezes eu acho até que eu sou um pouco durona com os alunos, por que é uma fase muito difícil mexer crianças que tem uma dificuldade que a gente fica assim não é possível que tem essa dificuldade, mas não é culpa dele, não é porque a professora né, as vezes a professora não conhece o seu próprio aluno, Mas então assim eu sei que eu venho e</p>

	<p>com 20 alunos termina com 10, então... como se diz tinha que começar e terminar com os 18 pelo menos né, eu não sei se eles acham que ainda não está na hora de pagar as horas, por que esse é um projeto e tem que ter as horas né, e deixam para última hora, não sei o que que esses alunos pensam né, ne nem a professora do projeto né.”</p>	<p>supor, a gente pega criança de quarto ano que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe escrever o próprio nome correto, então a gente se envolve assim de uma forma boa, mas também fica com o coração apertado, porque a gente pensa assim, fazer o que é tão pouco. Eu vejo que a escola deixa a gente bastante a vontade, eles não ficam aqui te interrompendo, igual tem alunos fazendo prova, eles liberam, ai o aluno vem, ai a gente toma leitura dele, depois ele retorna pra sala e faz a prova, eu acho que eles deixam a gente bem à vontade. Da UEG, eu também vejo que ela deixa a gente bastante a vontade, não fica interferindo, a professora tá sempre ali apoiando a gente, deixa a gente bem livre, só não faz quem não quer as coisas corretas. Eu vejo que a UEG poderia dar mais por exemplo mais dias, por exemplo o projeto são 10 horas anualmente, querendo ou não se a gente vir mais vezes vai contar mais de 10 horas e não pode, e aí como é que você fala assim, mas eu fui e recebi só 10 horas, sendo que eu vim mais vezes. Porque assim, é bom é ótimo projeto, mas a gente acaba vindo pouco, por exemplo, acaba que no rodízio vem uma vez no mês, é pouco para pessoa né, porque toda terça-feira vem uma turma, mas as vezes você ver uma coisa que outra pessoa já não viu naquele aluno e você vai ver ele novamente só daqui um mês, eu vejo que poderia essa questão da carga horária do projeto explicar deixar o maior, pela questão da gente vim mais.”</p>	<p>dou o meu melhor. alguns têm muita vergonha quando fica sabendo que vai virar taca temas para tomar leitura muito solta na aula não quer participar porque têm vergonha e outros gostam de vinho por que gostam de sair da sala e a professora já ajuda né ajuda. então tem esses dois lados tem a luta que gosta e os que não gostam pela timidez. A escola é receptiva toda receptiva a gente sempre faz o projeto no final tem o encerramento e todos eles participam. eu penso sim sim não vejo se tivesse uma aula de preparar os materiais só para os projetos de extensão em questão de tomar leitura que reforça a escrita seria bom que a gente tem um momento na UEG para o público inteiro ver que a gente seleciona confecciona a tarefinha os textos e trazer para escola para poder distribuir como a leitura das Crianças como um evento, que você pudesse mostrar o trabalho. Eu faço meu na minha casa igual eu achei do livro trouxe para poder usar ou eu acho que eu recorde livro se passa o texto se trago então assim a UEG não fica sabendo que eu faço isso eu arrumo o meu material e qual seria muito importante se tivesse uma exposição dos alunos do extensão do. projeto de extensão de reforçar a leitura e a escrita seria interessante.”.</p>
EJA	<p>“Eu avalio..... de forma ligado aos alunos, ligados ao projeto que é um projeto que envolve tipo assim a minha pessoa com a fase de que os mais velhos estão voltando para sala de aula, eu me acho envolvido com eles, através, dando aula para eles, a gente vê isso muito dentro da própria família né, como avó, os pais que não querem voltar para sala de aula. Os alunos envolve</p>	<p>“Eu acho bom, eu me relaciono muito quando os alunos né, então igual quando eu chego aqui todo mundo já me conhece já rsrsrsr tenho um relacionamento muito bom dentro de sala, eu acho muito legal. Eles gostam bastante, eles ficam sempre esperando pelo dia das meninas vir. Eles ficam perguntando e às meninas do projeto? Eles gostam bastante</p>	<p>“Eu vejo como como bom é bem útil o projeto. Sim. Os alunos gostam, pelo menos as vezes que eu tenho participado né eu vejo que eles gostam bastante porque é uma aula diferente né, você traz alguma dinâmica para eles, uma forma diferente deles está aprendendo. A UEG se envolve, porque esse ano</p>

	<p>a gente vê que dentro da sala de aula ele se procura resolver, cada segundo que eles procuram saber o que eles estão lendo, qual é o tema proposto da leitura. Porque a UEG ela sempre busca todos os anos colocar o projeto, porque não é o primeiro ano meu, de projeto, aí ela coloca tipo o projeto como se fosse um apoio, e também a UEG, apoia a UEG porque a gente não vai só estudar a primeira fase que é o nosso curso de pedagogia né, que as crianças e os bebês né, mas sim qualquer faixa etária que tiver. Uai para melhorar tem muita coisa para fazer né, mas no meu ponto de vista para melhorar é só disponibilidade de horário mesmo, porque muitas vezes que tem um projeto que pode tá em cima da hora, tem outro projeto que ta tipo quase no mesmo horário, aí a disponibilidade para gente está fazendo outro projeto fica quase que... aí da no mesmo horário, dá horário perto aí fica difícil de fazer as duas atividades. Nós mesmo que compra o balão e todo objeto que a gente for dá lembrancinha, a gente for propor uma dinâmica tem que comprar os materiais né, para colocar em sala de aula. A UEG no meu ponto de vista também poderia ajudar né, porque seria mais relação da UEG com projeto né, e com a sala de aula.”</p>	<p>porque é um momento muito diferente para eles né. E um envolvimento grande porque a professora sempre está aqui, nos orientando, ela no começo ela dá uma orientação total para gente, como a gente tem que fazer, como tem que fazer, e ver certinho, então a UEG envolve bastante no nosso projeto. Para melhorar? Bem, eu acho que, nem sei. igual projeto é aqui acho que tem uma maior estrutura assim né.... de... As lembrancinhas a gente tira do próprio bolso pra fazer e as atividades, é tirar do nosso bolso. A UEG Poderia ajudar né, pelo menos as atividades ela podia doar né abrir espaço para imprimir as atividades na universidade né, porque a gente também tem muito gasto na faculdade né, com a apostila essas coisas né, então poderia melhorar essas coisas né, na ajuda com os gastos.”</p>	<p>mesmo teve uma grande quantidade de alunos querendo participar né, aí o professor sempre vai acomodando ne, cada mês um, vai dando prioridade para quem trabalha também ne, para participar a noite. Pra melhorar o projeto.... Olha no momento não tô pensando em algo assim... fizemos uma dinâmica e fomos nós que compramos rrsrsr na verdade não tinha pensado por esse lado, sempre somos nós que compramos, pagamos as atividades né, trazemos as dinâmicas. É verdade não tinha pensado por esse lado.”</p>
Ciência	<p>“Olha todos os locais que já passei até hoje, a gente foi muito bem recebido por todos os profissionais da questão da escola sabe, da UEG eu vejo que ainda falta uma questão de abrir a mente sabe, eeee talvez a gente que tá aqui a gente veja necessidades que os professores estão em sala de aula e veja a necessidade da gente. A gente vê como o crescimento, e eles vem a gente como a válvula de escape para ajudar eles, mas eu acho que a UEG poderia ajudar muito mais, contribuir muito mais, assim, a gente chega aqui, é não a gente não tem digamos assim uma base, a princípio a</p>	<p>“O meu envolvimento, nossa eu acho que eu abracei essa causa não foi com as duas mãos, eu abracei de mão e pé, porque realmente eu tô gostando, e também eu percebo que a escola incentiva bastante a gente eles ajudam bastante a gente, colabora até mesmo com a xerox, igual a UEG não colabora com a xerox, mas aqui a gente pode trazer, se a gente trazer o material, para não sair do bolso do custo da gente, e pedagogo nunca tem dinheiro para ser sincero, e professor e se ele compra um lápis ele vai ter que comprar 2, porque sempre tem aquele tem aquele aluno</p>	<p>“Bom vamos começar pela UEG que de lá a gente vem para cá, a UEG eu tenho mais contato com a Gizelda com a dona do projeto, a gente senta, se organiza, e fora além da UEG a gente não tem outro aparato a não ser ela, tudo que ela passa para a gente nos organizamos entre nós mesmo. A escola sempre de portas abertas para nos receber, sempre que preciso a gente tá em outros horários, esse ano não foi assim, mas ano passado sempre quando eles precisavam de mim eu tava</p>

	<p>gente chega na escola eles falam assim ajuda na leitura na questão da matemática e tal, a gente tem o que a gente aprendeu né, mas talvez aquele método não vai funcionar para todos, então acho assim que a UEG de alguma forma deveria nos ajudar a nos ensinar a ensinar as crianças de modo de outra forma. Sim, é meio complicado a gente fala assim o que precisa né, é tanta coisa que a gente vê, eu falo nem tanto que a UEG poderia ajudar, poderia né, mas o poder público também poderia ajudar né, mas, enfim. É que nem você tinha conversado informal aquela hora que a Gizelda, a questão do deslocamento, a gente foi para o planetário na terça-feira, aí todo mundo da minha turma e ficou assim, nossa gente podia trazer a turma do 4º e 5º ano para cá eles ficaram maravilhados, tudo bem que não vai só da UEG, mas a UEG poderia também abrir caminhos, para que o nosso trabalho fosse melhor desenvolvido. Rstsrsr olha eu acho que a partir do momento que a Gizelda fala assim, estamos com o projeto e o projeto vai começar a partir de tal mês, tal dia, a gente já passa viver ele direto, desde a gente pensar o que vai fazer de acolhida e tudo, então assim, eu falo pra ela que a gente vive o projeto 24 horas por dia, mesmo que a gente não vem todos os dias da semana, mas a nossa preparação vai de sábado a sábado, então assim a gente vive ele realmente 24 horas por dia, e que nem ser professor, você não deixa de ser professora hora nenhuma né. rrsrsr”</p>	<p>que fala professora não trouxe lápis, então você tem que ter um lápis para poder não ter aquela desculpinha de não trabalhar porque não tem aquele material, então a moedinha a gente nunca tem, quando eu entrei eu tinha um cofre agora já não tenho mais rrsrsrs. E a escola aqui realmente auxilia, a escola ajuda, a gente trazer os materiais aqui tem xerox, copiadora eles imprimem para a gente trabalha em sala de aula, tem uma mulher que é responsável por essa parte então ela ajuda bastante a gente, e a universidade não auxilia muito, a não ser os professores, que tem alguns que auxilia muito que te ajuda, te dão ideias, te passam alguns materiais que eles tiveram para você trabalhar, a universidade em si não posso dizer que a gente conta com ela. Nossa, eu acho a primeira coisa que a universidade poderia fazer era incentivar, uma coisa que falta é um incentivo, eu acho por parte dos representantes da Universidade da instituição, no caso do diretor, o coordenador, alguma coisa assim mais interessada, tipo assim, tá o aluno tá fazendo aquele projeto em tal escola, vou lá observar, da dica, vou ajudar, se precisar de transporte vou ajudar no transporte, tal dia ele vai ter uma apresentação vai ter que levar bastante material, ajudar sabe, ficou tanto material, não precisa dar a metade, dar pelo menos 1% ou 2% já contribui né, eu acho que R\$ 10 que você dá numa média de 100 já faz a diferença é R\$ 10 a menos. Então o que mais me questiona na universidade é a falta de apoio não financeiro e sim um apoio moral, aquele apoio que eles não dão para gente de te incentivo, de te incentivar a fazer aquilo, de elogiar muitas vezes, você faz um projeto, eu mesmo gosto muito de contar, agora mesmo eu postei esse projeto aqui no grupo da minha turma da universidade, postei e tipo assim alguns professores incentiva, só que a coordenadora tá no grupo e</p>	<p>independente do projeto ou não, eu tava aqui contribuindo, e sem contar o professor e a sala a receptividade que eles têm conosco e com o projeto. O meu envolvimento e 100% de entrega, eu nossa, não tem nem explicação eu cobro de mim mesma essa questão é muito forte em mim. A UEG poderia estar mais presente. Em que sentido, em que sentido, por exemplo fazer uma, não vou dizer uma fiscalização porque é uma palavra forte, mas assim estar a par do que a gente está fazendo, expor para Universidade que nós estamos na escola, apresentar o nosso projeto, porque às vezes parece que ele fica um pouco oculto né, a gente sabe que tem alunos nas escolas trabalhando, mas assim eu não conheço o projeto do outro, senão me engano ano passado a gente teve exposição sobre os projetos extensão, mas parece que não é tão aprofundado assim. Material, eles poderiam com certeza, estar nos amparando com uma cartolina, um papel chamex, alguma coisa para gente tá trabalhando. Com certeza UEG poderia tar... ano passado eu tive facilidade para trabalhar, porque R\$ 400 de bolsa é 400, então aí o que eu já tinha em mente, essa bolsa é para custear, então eu tinha um valor específico para eu comprar as coisas e fazer sem ficar com esse desespero, nossa onde eu vou arrumar dinheiro para isso, eu creio que a UEG poderia sim, pensar um pouco nos nossos gastos materiais.”</p>
--	---	--	--

		olha, ela nem se manifesta, para falar assim gente “muito bem” “continue assim”, ela é um objeto mudo ali, ela nem sequer apresenta, aparece, ela não chega na sala de aula e fala “olha gente como é que está o projeto” “vocês estão gostando”, nunca nem sequer incentivou, nunca deu um parabéns, oh foi bom, então eu acho que são coisas que falta bastante.”	
--	--	---	--

9 EXISTE RELAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO COM OS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA? COMO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“Sim, o projeto surgiu de uma disciplina que a Margarete ministrava pra gente que era o estudo da Literatura Infantil, então o projeto casou bem com a disciplina dela. “	“Sim está ligado. Eu não lembro a disciplina. Sim, a literatura, acho que até essa o nome da matéria.”	“Não que eu assim tenha ligado no momento, mas com certeza, porque muitas das coisas que a gente participar no projeto, está totalmente ligado com que a gente vê durante as matérias que são ministradas.”
Formação	“Sim, porque até os professores usaram as apostilas né, eles citam a gente tá conversando, e eles citam os autores falam deles direto.”	“Sim, é que nem eu falei na época que a gente fez casou com a matéria que o professor estava ministrando para gente, aí eu acho que o nosso conhecimento foi bem melhor.”	“Tem. Porque o curso ele qualifica a gente, ele nós dá uma qualificação, para a gente pensar o educar pensar o ensinar, e aqui a gente também busca como aprender, como desenvolver um bom trabalho. Então acho que assim o educar a prática a teoria e acho tudo foi uma junção mesmo, das coisas.”
História	“Nossa quando a gente fez a matéria de Literatura Infantil, a gente realmente, eu usei muita coisa que eu já tinha, por que a gente realmente usou muita história, muito teatro né, muitas representações das histórias, e foi para mim foi muito mais válido, foi uma matéria que para mim não estava fazendo uma matéria da universidade, pra mim eu estava vivendo, era muito bom.”	“Como eu falei assim diretamente por exemplo o projeto não partiu da disciplina, nós tínhamos uma disciplina que era, que dava certo com esse projeto que era a disciplina de Literatura Infantil.”	“Sim, porque no período, foi no ano de 2016, nós tivemos uma disciplina de literatura, até foi com a professora Patrícia, então sempre incentivando, sempre discutindo essas questões né, da literatura que envolve também a contação de histórias, então tem sim.”
Jogos	“Ah existe, existe, porque igual eu disse no início, igual os professores trabalham muito a questão dos jogos, trabalhados com a criança, que eles se desenvolvem melhor, que sim cada um tem o seu tempo lógico, uns vai pegar as coisas assim no ar, e o outro não, mas não	“Com os conteúdos específicos assim não, mas assim com a questão de métodos né, só, que poderia ser um método utilizado.”	“Sim, não de todas as disciplinas, mas de algumas existia uma relação principalmente essas questões dos jogos.”

	<p>devemos fazer essa comparação um com o outro, jamais. Mas tem uma relação sim, porque o curso como eu disse muitos professores trabalham esses temas né, o brincar, a importância do brincar, do jogo, do lúdico, então uma relação muito importante e significativa tanto do curso, o curso de pedagogia porquê você precisa desses meios, para você poder com sua futura formação, você precisa desses meios, para você poder dinamizar a sua aula, fazer a diferença.”</p>		
Trânsito	<p>“É igual eu já falei em si a gente visa mais do trânsito no dia do trânsito, nos conteúdos muito pouco aproveitamento do currículo em si, do que é sugerido mesmo a gente executar que são muitos conteúdos né, então muito pouco, a menos que a gente desenvolva mas na frente uma monografia sobre um trânsito que a gente vai buscar mais, agora fora isso a gente tá estudando tipo uma matéria fora, não é isolada, mas que ela acaba tendo outros fins, por exemplo: vou buscar mais normas de trânsito, o que que pode melhorar, algumas coisas assim, que não é tanto trabalhados na pedagogia, por exemplo é mais formação de professores.”</p>	<p>“Eu vejo naquele sentido de formação do indivíduo, por exemplo: formação integral do indivíduo, não somente formar na questão de embasamento teórico, mas formar na questão da ética, formar realmente um cidadão ativo na sociedade, contribuiu porque a questão do trânsito elas englobam esses valores, a ética, porque a gente vê muita violência no trânsito, morte no trânsito, por intrigas no trânsito, então eu acho que tem relação.”</p>	<p>“Não sei se ali na prática mesmo tem, se tem alguma coisa interligado, mas é igual eu falei na nossa busca de conhecimento, na nossa busca de construção como ser humano, como pessoas, vamos dizer, como pessoas esclarecidas né, eu creio que sim, porque é igual eu falei agorinha, se a gente está em constante construção, se a gente está sempre, e isso esse projeto faz parte de um uma área da construção do ser humano, então eu acho que tem tudo a ver, assim no meu modo de pensar tem tudo a ver, porque é uma das partes que constrói a gente como ser humano, para viver na sociedade que a gente vive hoje.”</p>
Reforço	<p>“Que é tipo a prática pedagógica... No meu entendimento tem, mas parece que é mais vago, não sei, não sinto assim tanta ligação não.”</p>	<p>“Tem, muita. Por exemplo, essa questão da, que eu falei, de criança que tem algum déficit, lá a gente tem a matéria de inclusão, é estudado, então assim, você ver como que é a coisa mesmo, você falando assim, ah mas isso, será que acontece mesmo, se fosse comigo acho que não seria dessa forma, mas você ver que é daquela forma e muitas vezes pior vamos dizer assim, mais grave.”</p>	<p>“Sim total. Uai..... eu a relação que eu enxergo é como se fosse a prática. Eu tô levando o que eu estudo. A pedagogia é o ensino fundamental. Estou dando aula no ensino fundamental estou reforçando a leitura o que eu vou fazer. Futuramente vou ser professora então é a mesma coisa de eu fazer os estágios. eu faço um estágio em determinado período fazendo um estágio tomando a leitura das crianças. sim práticas pedagógicas e inclusão porque tem crianças com déficit de atenção, tem crianças copistas então a</p>

			gente já vem do Universidade conhecendo o que essas crianças.”
EJA	“Sim porque primeiro pela relação do ensino né, do que a gente vê na sala de aula, porque no curso de pedagogia você vai aprender tudo sobre o conhecimento, e o que você vai praticar em sala de aula, igual eu falei não só dentro da sala de aula das crianças, mas de todas as salas de aula que você tiver né, o curso de pedagogia ministra muito sobre isso, sobre você ser um professor dentro da sala de aula.”	“Tem rrsrs em toda relação, igual prática. prática pedagógica é tudo que a gente coloca em prática aqui né, o que a professora ensina, o jeito certinho de fazer as letras, que eles entendem, que tá fazendo letra de forma, outras letras cursivas, então tem total relação com as disciplinas.”	“Sim. No meu caso ainda vamos estudar né, que é português, matemática, e projeto é voltado mais para português, para habilidade de leitura né, reforçando a leitura.”
Ciência	“Sim, a gente vê, esse ano a gente está ministrando de ciências ano passado de matemática, a gente caminha junto, agora a gente na outra escola que eu tô também a gente tá falando sobre a água, sobre os estados da água, tanto é que eu vou apresentar um trabalho hoje sobre a água, então eu já tava trabalhando com eles o que vai me facilitar bastante, então anda muito juntos.”	“Não estudei, então realmente eu comecei agora.”	“Nas disciplinas tem total relação, por exemplo a gente tem língua portuguesa, tem matemática, tem ciências, então é um paralelo, porque às vezes a gente traz aqui, faz aqui, às vezes a gente conta como experiência lá, às vezes a gente guarda material e utilizá-la e sempre reutilizado, então a gente veio para cá mas nós já tivemos tudo feito lá antes, a gente testou lá antes se fez aqui, mais ou menos assim.”

10 EXISTE RELAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO COM OS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO DA ESCOLA? COMO?			
Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“Ai no caso tem, porque quando a gente vai fazer o trabalho, a gente faz essa pesquisa, o que está sendo trabalhado, porque eu não fui para a escolas, mas teve outros grupos que foram né, e assim como eu estive do lado da Margarete um pouco na coordenação desse trabalho então a gente pesquisou o que estava sendo trabalhado no currículo, ai tem as fases da literatura, o prémágico o qual fase que se adaptaria melhor aquela turma pela idade dos alunos, para chegar lá com tudo organizado, pra não chegar lá como se fosse um peixe fora d'água de qualquer maneira.”	“Da escola no caso não sei. Porque lá é casa de passagem. Então não sei.”	“Aí a gente não procurou saber de acordo com os alunos, as crianças que morava lá se o que a gente foi proporcionar que a contação de história, apresentação de teatro, que algumas meninas cantaram história e por meio do teatro, se elas tinham essa convivência na escola, porque a gente não estava na escola ainda e a gente não tinha contato com a questão do método, e o que o currículo tava passando, sendo passado nas escolas.”
Formação	“Tem. Você percebe muito nas horas que a gente tá lendo, aí a professora faz isso, tem, toda uma relação tanto aqui quanto lá. Eu	“Sim, sim. Porque elas sempre falavam que sempre ia para o lado do cotidiano delas e com certeza.”	“Tem. Tem porque a gente estudava no curso e no decorrer dos dias as professoras sempre

	<p>acho que o tema é o autor que o Arcangelo buscou eu acho que casou sabe foi muito interessante. E o dia a dia mesmo.”</p>		<p>usavam, a gente, nós víamos metodologias para desenvolver habilidades nas crianças, no curso, e isso acontecia no dia a dia do cemei, então sempre colocava as coisas, eram pensadas, eu penso que o Arcanjo, o professor ele teve uma sabedoria muito grande porque ele conseguiu casar tudo, a UEG, a nossa falta de experiência, a nossa vivência, a do CEMEI, e contemplo a todos, a formação continuada, os acadêmicos, e as crianças porque o resultado foi lá nelas.”</p>
História	<p>“A maioria, porque a maioria contempla projeto de leitura, projeto de alguma coisa, e isso acaba que adianta um pouco a vida dos professores, dos coordenadores da escola ne, acaba ajudando porque todo mundo sabe que escola é apertado, que professor passa apertado para cumprir tudo, e realmente para eles isso era uma coisa boa, nunca tive graças a Deus, nenhum professor que reclamasse, sempre me ajudava e apoiava, perguntava se precisava de ajuda, sempre foram muito solícitos.”</p>	<p>“Dava certo também, porque lá na APAE também, eles trabalham com a contação de histórias, então eu quando eu cheguei lá com esse projeto assim, eles foi super bem recebido por já aconteceu lá. Dava pra trabalhar outros conteúdos.”</p>	<p>“Nossa, totalmente e interessante que que a gente percebe na educação infantil ou na pré-escola é fundamental e necessário a contação de histórias, mas não somente nesses períodos, mas também até aqui na faculdade porque eu tenho contado histórias, aqui para o curso de letras, para o curso de pedagogia. Então essa questão da contação de histórias é transversal né, então começa lá dos pequenos, lá no berçário que tem contação de histórias para os bebês, até vamos falar um doutorado da vida.”</p>
Jogos	<p>“Tem, porque o jogo de xadrez ele é voltado para o ensino da matemática, a gente pode fazer muitas associações, a quantidade de tabuleiros, a quantidade de casas no tabuleiro, quantidade de peças, quantos jogadores participam do jogo, então tem uma relação sim, porque o professor tiver dando uma aula de matemática ele pode fazer essa associação, a você lembra no jogo de xadrez que a gente viu isso... Entra a questão da multiplicação também, todos esses conceitos da matemática, geometria também a forma do tabuleiro, igual no meu pré-projeto que eu já estou desenvolvendo, de início eu estou falando da matemática, para</p>	<p>“Então assim como eu já disse, tentava ser interdisciplinar, ter uma relação puxar outros conteúdos para dentro do projeto.”</p>	<p>“Também, é uma questão que eu lembro bem que nessa idade ainda eles tem certa dificuldade com lateralidade, então eles foram muito rápidos quando a Mara por algum momento colocou, eu não me lembro qual, que o xadrez também poderá ser jogado na diagonal, então eles foram bem rápido em relação a isso mais do que eu imaginei que eles seriam.”</p>

	<p>depois para depois eu engancha no jogo mesmo, no jogo, porque, jogos no desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, então tive que fazer uma volta no começo da matemática porque a matemática ela não tá só na escola, ela tá na vida da criança, ela tá no dia-a-dia, ela tá no cotidiano, porque a criança precisa da matemática, porque muitos professores explicam a matéria, e a criança pergunta: ah tia eu vou precisar disso?... Vai porque a matemática no cotidiano, assim, para ele em coisa simples, igual no dinheiro que eles conhecem, as moedas, a própria calculadora que às vezes tem uma em casa, aí eles fazem associação.”</p>		
Trânsito	<p>“Eu acredito que entra muito na questão da segurança da criança, que discute muito né, em relação a preservar a criança, eu acho que entra também na questão de boas maneiras, falta de ética você passar no vermelho, mas é igual eu falei né, a criança ela vai mais é conscientizar o adulto né, então através dela é que a gente pensa em chegar até os adultos a informação que a gente tá passando, por mais que muitas pessoas tirem carteira né, muitas vão para as ruas sem muita qualificação, eu não sei como falar isso.”</p>	<p>“Sim, tem no mesmo sentido, no mesmo contexto da gente trabalhar valores de ética, valores respeito mesmo, tem como trabalhar matemática por exemplo, tem como trabalhar o português, porque preciso identificar placas, tem como trazer a questão da interdisciplinaridade.”</p>	<p>“Tem relação com a escola, muita relação com a escola, que é de onde a gente começa a formar como se diz os cidadãos do futuro né, que vão dirigir pra nos quando nós tivermos velho rrsrrs. E aí nós não vamos dar conta né, então tem muita relação e é muito importante essa conscientização junto com a direção das escolas, de ensino fundamental, do ensino médio lá na base mesmo né, Ensino Fundamental 1,2; a gente percebe que tem muita coisa que acha que sabe, mas que sabe da maneira errada, que às vezes foi repassado pelo pai, da mãe, da família, que pensa que sabe, e mata, morre, briga, xinga no trânsito, achando que tá certo, então é de pequenininho que você vai instruindo, vai mostrando para eles, e é muito bonitinho você vê criança falando: tia você acredita que o meu pai fez assim, assim, assim... eu falei pra ele: a tia falou que é assim assim, assim, assim... não pode ser desse jeito, e meu pai fez, é tão bonitinho ver que eles conseguem convencer o pai e a mãe ou responsável por eles no trânsito que eles estão</p>

			errados, da forma deles, se a gente chegar e falar para eles que eles estão errados eles bate na gente né, mas a criança sabe o jeitinho de chegar, por isso que é importante ensinar pros pequenininho que eles vão transmitindo, é uma sementinha que a você vai plantando e ela vai germinando e vai brotando ali na frente, é muito bom ver, muito bom.”
Reforço	“Eu creio que sim, porque tá reforçando alfabetização né, a leitura, porque vai começar a ler né, aí você ajuda, você interage com ele, assim creio que que sim.”	“Tem, porque as vezes por exemplo, agora esse ano que a gente está ficando aqui dentro dessa sala, porque de primeiro, a gente pegava uma cadeira e ficava assim mais ou menos no corredor da sala do aluno, e a professora falava, esse aluno está com dificuldade tal, esse tá com dificuldade tal, e muitas vezes o que não fala, o aluno deixa ele livre, porque a questão é o reforço da leitura né, mas às vezes o professor na maioria das vezes ele fala, qual que, a professora não manda toda a sala, ela manda os que mais tem dificuldade, então às vezes ela fala, esse aqui tem dificuldade nisso, nisso.”	“Nossa muitas vezes perguntamos a professora o que eles estão aprendendo com a família silábica Qual a matéria de matemática que estão aprendendo não tendo assim o que a professora está passando no momento a gente Foca no texto Mas a partir do momento que eu tô tomando a leitura eu vejo que a criança tem dificuldade em alguma família silábica eu passo para ela a família silábica eu vejo que às vezes dificuldades no r e o rr o s e o ss e o ç. Então eu já faço reforçando isso passa um ditado para escrever palavras com ss com rr. Aí muitas vezes se a professora não souber responder, a gente descobre na hora que está tomando um texto e trabalho essas dificuldades.”
EJA	“Sim, tem relação sim, porque primeiramente eles procuram sempre a leitura né, adaptar a leitura neles né, para eles aprender a ler, e depois deles aprender a ler e copiar corretamente né, e assim diante né, e o que a gente ministra na sala de aula é basicamente isso né, leitura e interpretação de textos né, que eles vão aprender de acordo com os texto, e as perguntas que eles vão lendo né, mesmo que eles vão lendo assim, então gente apoiando eles, ajudando eles a ler.	“Tem, a gente pergunta o professor o que que ele tá passando dentro de sala de aula, quais são os conteúdos, e a gente traz a tarefa de acordo com o tema deles, para não sair fora.”	“Olha eu não tenho certeza se tem, que a gente procura sempre, pelo menos no meu caso procuro sempre trazer coisas para reforçar a leitura, a leitura e escrita, compreensão de texto.”
Ciência	“A gente, antes de entrar em sala de aula agente conversa com todos os professores, e pede para eles não plano mas o eixo temático	“Primeira coisa antes da gente montar um projeto, a gente faz a diagnose, a gente vem, pergunta o professor o tipo de	“Tem, a gente sempre mantém relação com o professor, às vezes a gente vem, fala professor ia aí

	<p>deles, para que a gente veja o que eles vão trabalhar e o que não vão, aí a gente trabalha em conjunto. A gente traz mostra para eles, ver se está de acordo, se eles falar assim: não vai servir para eles, a gente já retira e coloca outra coisa, então a gente trabalha em conjunto, até pra que os alunos não fiquem prejudicados.”</p>	<p>matéria que ele está estudando, qual o conteúdo que ele está trabalhando com os alunos, através dessa dica que ele dá para gente, a gente monta um projeto, igual o de matemática mesmo, a gente pegou, ele falou que tava trabalhando com a matemática, que tava começando a como mexer com graus, quadriláteros, hexágonos, esse tipo de formas geométricas, o que a gente fez, a gente montou um pequeno projetinho, e trouxe para fazer o diagnose, fizemos atividade, trouxemos, e através dessa atividade descobrimos o grau de dificuldade dos alunos e foi depois desse grau de dificuldade que nós começamos a montar todo o projeto. Igual matemática mesmo estava super super super avançada, a gente trabalhou o gráfico, agora estamos começando a montar os gráficozinhos através dos quadriláteros, estamos montando as formas geométricas, nós fizemos os cubos tudinho, para poder mostrar para eles como é que, então tão achando a coisa bem interessante.”</p>	<p>como que está a ciência, que conteúdo senhor tá dando para gente dar continuidade e não fugir disso, ele sempre não, a gente tá trabalhando invertebrados, vertebrados, a gente tá trabalhando isso, ou aquilo, a gente sempre tem porque, eles mesmo cobram da gente, tia a gente não estudou isso ainda, então a gente quer sempre andar lado a lado com professor, a gente não quer passar ele e sempre tá junto pra desenvolver essas atividades.”</p>
--	---	---	---

11) COMO VOCÊ APROVEITA AS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA?

Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	<p>“Para mim participar das atividades extensão foi muito importante eu participei de vários aqui ao longo dos anos da universidade e todas elas traz alguma contribuição pra pesquisa científica porque, a pesquisa hoje ela é abrangente, as vezes essa prática não estava abordando o tema, mas me faz refletir sobre o tema que eu estou pesquisando e assim por diante, então eu acredito assim, que cada extensão na sua particularidade ela tem uma contribuição sim, e o que eu acho mais importante na extensão é essa parte de está aberto a comunidade, de atender a comunidade, de abrir as portas e ir a comunidade. “</p>	<p>“Aí essa pergunta é perfeita! porque o meu tema da monografia ta ligado sobre contação de história, então isso foi um gancho já. Desde sempre eu gosto muito, trabalho na biblioteca. Vou fazer o TCC sobre essa contação de história né porque acredito no poder que ela tem na preparação que nós temos que ter para contar história, não contar de qualquer jeito não fazer de qualquer jeito. Ainda não escrevi nenhum artigo. Tô só no TCC por enquanto.</p>	<p>“Eu aproveitei ao máximo porque o que eu vivenciei lá, o que eu passei lá, e o que eu pude transmitir também, é uma coisa que eu levo para a vida, e isso tem contribuído até mesmo no meu TC, porque é uma visão que eu pude ter, de realidade de alunos que não tem pais do lado o tempo todo, e o meu TC é voltado justamente para isso, para ver como é o desenvolvimento de crianças que têm os pais do lado e aqueles que não tem, então pode me dar essa visão, das crianças que têm uma casa para morar, que tem seu pai, sua mãe, às vezes não tem o</p>

			<p>pai e a mãe, mais tem a avó, tem aquele responsável que ama integralmente, e eles que não tem os pais do lado e não pode ter essa convivência com um familiar mais próximo, então me mostrou muito sobre essa questão, me fez refletir, me fez pensar, e me fez ver que, por mais que eles não têm essa convivência eles são felizes também, da maneira deles, mas são. Meu TC é dentro da linha, porque ele segue essa visão, claro que a minha visão é voltada mais para o ensino, para escola né, mas me faz refletir sobre isso, porque eu pude ter esse contato, pude ter essa visão diferente, eu pude ver a realidade diferente, não só a realidade de crianças que vão normalmente para as escolas. Não escrevi artigo sobre isso. Nem publiquei.</p>
Formação	<p>“Eu aproveito no conhecimento que eu adquirido lá, nas leituras que eu faço, eu converso com as meninas igual foi você o que eu entendo eu passo com as meninas, Então eu acho que é assim. A gente tá fazendo o TCC agora. Até mesmo o estágio, o relatório também usei, porque entra na conversa e sobre discutir a apostila a gente usa pra escrever o relatório no dia a dia. Artigo não.”</p>	<p>“Como eu aproveito as atividades para produção? eu acho que o conteúdo que a gente estudava lá às vezes a gente usava ele aqui também, sempre quando a gente ia produzir no caso das meninas eu acho que até mais que vai casar com o TC delas. E é isso quando na produção do relatório de estágio que a gente tava na parte da na parte mais teórica, a gente usou, para tipo uma citação, uma ideia. Assim no caso para outras coisas não escrevemos.</p>	<p>“A minha turma diz assim tem que fazer algo diferente que seja prazeroso, que a gente possa fazer com as crianças, então chama a Luzia, a Luzia ela tem um 1001 ideias, não, não tenho. Eu tenho força de vontade e o curso de extensão me possibilitou isso, eu gosto muito de desenvolver e volto sempre para os conteúdos lá que a gente viu, porque eu tenho os livros lá em casa e eles me ajudam muito. Eu participei do CEPE no ano passado, no outro ano eu não participei por um fato muito, assim uma questão de um desastre, porque eu fui lançar fazer a inscrição não consegui e a internet não atendia eu fiquei dois dias na minha casa e a internet não me possibilitou fazer a minha inscrição, e eu não sabia que eu poderia buscar em outro lugar porque eu tava</p>

			<p>tão corrida, a vida tão corrida e eu não busquei aí não participei. Mas no ano passado eu fui para o CEPE apresentei o projeto. Eu que escrevi o texto e passei para o professor ele fez alguns ajustes né, Por que sempre precisa de ajustes e uma colega que também fazia o curso comigo que montou, porque a parte de computador, eu sou muito lenta, aí ela estruturou ele para mim no banner, tanta formatação do projeto impresso, e no banner e as fotos que a gente tirou ela me ajudou organizar isso também e eu fui para o CEPE, e vi que esse ano eu quero ir novamente, vou por outro projeto, mas ele me possibilitou uma oportunidade que eu não imaginava na minha vida. que foi estar no congresso da UEG no meio de muita gente 200, 300 não sei, alunos lá, e o meu projeto foi muito bem visto e na avaliação eu fui bem avaliada. Então eu senti assim que quanto a parte científica eu consegui fazer algo, se não para os outros, mas pra mim.”</p>
História	<p>“Nossa era muito proveitosas na verdade, porque além de ter experiência com alunos na sala de aula a gente realmente aprendi muita coisa, na questão de... tanto da didática quando você vai dar aula, quanto as produções que a gente faz na universidade mesmo, quando a gente vai fazer algum exercício de alguma coisa, porque a maioria das vezes a gente, quando a gente não faz estágio a gente imagina como seria, e aí quando a gente já tem uma vivência, independente se foi estágio, o projeto extensão ou bolsa. Já é um grande avanço né, um pulo, uma experiência que a gente já tem na vida da gente. Eu nunca participei de um evento falando sobre o projeto da professora Vera não, eu já participei sobre o outro sobre esse</p>	<p>“Produzia sim. A gente produziu um projeto em cima da importância da contação de história para as crianças. Era um projeto aqui da faculdade mesmo assim. Que a gente tinha que entregar para professora de Literatura Infantil, mas aí eu aproveitei que como eu já estava lá, tendo a experiência para desenvolver esse projeto da disciplina. No CEPE a gente tinha que fazer um banner né, para apresentar lá, aí nesse banner eu e a Vera a gente fez esse banner juntas, escrevendo, com fotos das apresentações de contação de histórias e lá na APAE. Só escrevi essa vez. O meu TCC final escrevi sobre outro tema.”</p>	<p>“Todo mês ne nós produzimos relatórios, para poder informar o que tem sido desenvolvido, quais as atividades têm sido desenvolvidas, não sei se você tem a oportunidade de ver alguns relatórios, E aí nesses relatórios a gente coloca o referencial teórico de algumas leituras que no caso eu escolho, eu gosto de escolher, as histórias que também eu conto, eu só gosto de contar as histórias que tem afinidade, que eu gosto, eu não conto histórias que eu não consigo estabelecer um vínculo, como que eu vou dizer fica tudo muito ligado. Os relatórios a gente mandam para o</p>

	não deu tempo, eu não tive oportunidade. Não fiz artigo.”		Rubisley né, que manda para Anápolis e eu não sei o que que eles fazem lá. Até hoje eu não fiz nada ainda sobre o projeto. A Vanessa que é minha professora, que foi, que estou com ela na vida, geralmente a gente faz apresentações juntas, ela havia me falado para a gente para poder produzir alguma coisa sobre essa questão da contação de histórias, sobre esse projeto para poder apresentar em eventos onde no caso nós estaríamos, só que isso ainda não aconteceu, mas ela já havia me falado para fazer isso.”
Jogos	<p>“Igual eu disse anteriormente, foi desse projeto que surgiu o tema para o meu pré-projeto e quero continuar com ele, como estou no início do curso, agora tem um pré-projeto, ano que vem eu já tenho um projeto, mas vou continuar com tema, e no último ano do curso é vou desenvolver ele perfeitamente, e com o mesmo tema, porque eu não quero mudar, quero seguir quero seguir esse tema. Ano passado eu não participei do CEPE, porque assim como foi meu início na faculdade a gente entra meio crua, vou usar esse termo. assim porque eu não, igual esse ano mesmo que estou tendo pré-projeto que eu estou vendo como funciona, aí esse ano eu quero desenvolver o artigo publicar, e quero ver se ano que vem desenvolva outro, porque eu acho muito importante para minha formação, para o meu currículo, pra uma futura profissional que eu vou ser, eu acho isso muito importante. Muitos falam que, muitos falam que assim, muitos criticam ne, a questão dos jogos, que é uma coisa boba, mas eu não vejo assim, eu acho que é muito importante para criança, para formação da criança, e do professor também né, que ele tá dinamizando a aula procurando novos meios, e para minha formação também né fiz um, estou fazendo nesse pré-projeto meu o</p>	<p>“A questão das experiências, e de cultura também, porque aí levava a gente ler e posteriormente ter mais conhecimento que facilitava na escrita. Escrita da produção acadêmica, dos trabalhos acadêmicos e até mesmo no TCC. Não publiquei nada. Não. Participei do CEPE. Publiquei sim. Mas participei com outra professora.”</p>	<p>“Muito, principalmente na parte de reflexão, às vezes eu queria escrever alguma coisa algum trabalho eu lembrava muito quando eu estava em sala de aula com esses projetos, realizando esses projetos me ajudou muito essa parte reflexiva. Algumas foram pro meu TCC, mesmo que não abordei o projeto nele, mas muitas partes reflexivas que eu escrevi no meu TCC, que eu relatei, e que eu, como que eu quero dizer a palavra, que eu enfatizei bastante e embasei em alguns autores foram devido a esses projetos. Eu participei do CEPE, mas apresentei trabalho do outro projeto que eu era bolsista. Não publiquei nenhum artigo sobre esse projeto.”</p>

	início da matemática para depois poder entrar nos jogos.”		
Trânsito	<p>“É a gente pesquisa só que por enquanto a gente não produziu ainda, não é pesquisa científica, mas pretendemos esse ano, é no caso a gente já tá no pré-projeto né, mas em relação a extensão não, não produzimos. Eu não sei se a sua pesquisa vai continuar, quanto tempo, mas esse ano a gente já tá em mente de produzir artigo e não demora muito.”</p>	<p>“Ainda não publicamos nada sobre esse projeto.”</p>	<p>“Deixe-me ver, eu creio que sim, ainda não publiquei não, não publicamos nada, a gente sempre costuma produzir alguma coisa em conjunto, eu ainda não me propus produzir nada assim, individual, sozinha, por enquanto e nem tenho tempo, não a gente não fez nenhuma produção científica ainda sobre o projeto, porque até então a gente, eu, particularmente, estou aguardando novas orientações das professoras, porque até então a gente não fez aquele fechamento, eu estou esperando algo mais desse projeto ainda, então eu creio que assim, quando as nossas orientadoras nos liberarem a gente pode sim pensar com carinho e com mais atenção nessa atenção nessa área de produção, de produzir alguma coisa cientificamente falando, nessa área, para que não deixe passar em branco né, porque eu particularmente eu gostei muito, eu gostaria muito de ter, vamos supor assim, alguma produção que eternizar-se esse projeto na minha vida, que foi muito importante para mim, foi muito bom mesmo, foi muito bom.”</p>
Reforço	<p>“Às vezes é assim eu penso, quando eu vejo uma falha, eu penso, a gente tem que tentar melhorar eu não quero desse jeito, você ver uma professora gritando com aluno aí você pensa, eu não quero pra mim, mas é fácil falar quando a gente tá de fora né, quando passa para porta para dentro é outra coisa.... Não, não eu nunca escrevi, apresentei nada.”</p>	<p>“Eu aproveito de forma de ver si eu quando eu sair da faculdade será que eu vou ser uma excelente professora, será que, é uma avaliação pessoal assim, será que eu vou conseguir dominar uma sala, será que um aluno meu tiver dificuldade eu vou ter estar preparada para ajudar esse aluno, será que eu estou no curso certo, são várias dúvidas que eu não vejo que são ruins, são para o melhoramento, porque é mais fácil a gente ser sincero com a gente mesmo, do que as vezes não eu não me</p>	<p>“O....eu eu gosto né de vir e de participar. leva o meu conhecimento para dentro da sala de aula muitas vezes como quando deparamos com crianças com muita dificuldade às vezes bate um desespero na gente dança não dou conta de trabalhar com a criança desse jeito mas é um grande aprendizado por que você quebra Barreiras dentro da gente né pode achar que eu não consigo explicar uma tarefa com criança que é golpista mas</p>

		<p>identifiquei, mas eu vou pegar uma sala de aula e vou fazer um trabalho mal feito, igual uma professora minha falou, o médico mata uma pessoa por vez o professor mata uma sala inteira. No final do projeto a gente faz um relatório explicando tudo, como é que foi, como aconteceu, mas um projeto científico não. E nem do CEPE, não, não.”</p>	<p>eu venho e eu pego uma criança copista né porque a professora Manda então assim eu eu quero uma barreira dentro de mim que eu vou ter que ajudar ele não posso falar para ele voltar para sala eu tenho que ensinar ele então é a realidade acho que mexe com o interior da gente a gente só sabe que a realidade quando a gente está na prática. Mas eu nunca escrevi sobre o projeto.”.</p>
EJA	<p>“Uai eu tenho aproveitado assim, para mim muitos meio porque muitos pontos porque eu era mais, como se fala, tinha mais dificuldade de fazer produção de texto, aí eu fui me adaptando através do que eu ia buscando dentro das minhas pesquisas para sala de aula, aí eu fui me adaptando, aí isso me ajudou muito, melhorei muito na escrita e no conhecimento, não, não escrevi artigo sobre esse projeto.”</p>	<p>“Bem eu aproveito..... é.....rsrsrs..... artigo eu ainda não escrevi, mas como eu sou bolsista todo mês eu entrego um relatório falando sobre o projeto, então todo mês eu escrevo o desenvolver do projeto, os conteúdos que foram passado, as dinâmicas, então todo mês eu escrevo o desenvolver do projeto, todo mês eu tenho que entregar o desenvolver dele, aí como a minha bolsa é do projeto aí eu tenho que relatar o que está passando no projeto, para moça avaliar se eu estou pagando as minhas horas certinho, se está desenvolvendo a bolsa dentro do projeto, se eu não passar o negócio, o relatório aí é mesma coisa de eu não está pagando a minha hora enteneu. Artigo do projeto não. Não vou para o CEPE..... Rrsrsrs aaaaa sim eu vou né por causa da bolsa.”</p>	<p>“A produção acadêmica eu aproveito assim, porque eu tenho a força oportunidade de ter a prática, e científicas que é pelo fato do que os professores estão passando cientificamente para a gente né, a gente vai vendo aqui na extensão também. Não escrevi artigo.”</p>
Ciência	<p>Olha aí que pergunta difícil rstrsr. E bem.... Produção científica uma coisa tão complicada né... eu tenho usado muito as vivências com meu, eu tenho a pesquisa de campo agora né, eu tenho usado as vivências, eu tenho usada daqui, a da outra escola que eu também fico, e a de estágios para usar em relação a minha monografia, então eu aproveito muito, o momento em que eu estou parada, estou dispersa em alguma coisa, eu já eu fico pensando assim, nossa eu posso escrever isso, relacionar as minhas vivências aqui com lá. Artigo eu não fiz, era para a gente ter feito o semestre passado mas</p>	<p>“Em que ponto? Nunca escrevi um artigo, já li alguns artigos, mas nunca escrevi... e não sei se eu tô pronta ainda para ter a capacidade escrever um artigo, mas o pouco que eu tenho já tenho uma experiência boa para colocar no caderninho rstrsr.”</p>	<p>“Aaaa eu vou falar de novo do meu TCC, tem tudo assim ver né, toda experiência que eu tenho aqui eu guardo porque eu sei que eu vou relatar depois, isso aí eu quero fazer é um estudo a partir disso aí, e para a produção científica ano passado, depois que eu fui para o projeto da Gizelda eu vi a importância de ter esse projeto de extensão nas escolas, porque não criticando a prática do professor, mas às vezes é que eles tudo tão monótono, todo dia lápis,</p>

	não deu certo rrsrrsrs.”		borracha, caderno e quadro, lápis borracha, caderno e quadro, e aí a gente vem com materiais concreto, aí a gente vem, que parece que dá um ânimo para eles então isso é muito importante. Não participei do CEPE, no ano passado seria minha primeira vez, mas como eu entrei marinho de primeira viagem, então eu não sabia como que era o procedimento, eu fiz conforme o modelo que tava no site, fui na casa da Gizelda e a gente tentou anexar ele lá, porque parece que é só ela que libera né, para eu anexar no meu, aí eu só sei que eu entrei e aí o computador não funcionava, aí deu maior problema, aí a Jordana disse para mim assim, ano que vem você pode fazer ele de novo, aí eu tô na expectativa... Não escrevi nenhum artigo científico, na verdade nem passou pela minha cabeça isso.”
--	--------------------------	--	---

12 COMO AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO FAVORECEM PARA A VIDA?

Projeto	Acadêmico 1	Acadêmico 2	Acadêmico 3
Literatura	“Reflete muito ne, até hoje eu não deixei de estar ajudando a casa de passagem, mesmo que a gente não tenha conseguido permanecer com projeto lá, quer dizer, a gente mandou novamente, tem aí mais de oito meses aguardando resposta ne, mas assim é uma experiência que a gente passa emocional, que não esquece, não esquece da lágrima nos olhos da criança, pedindo pra você voltar, pedindo pra você não abandonar, aquele sentimento de abandono que elas têm, a gente já juntou roupa e levou novamente para elas, levou frutas para elas fazerem lanche, então assim de uma forma ou outra não com a UEG mas com a comunidade a gente vai procurando meio de ajudar essas crianças. E o projeto em si ,ele foi um projeto que me fez crescer	“Demais. A experiência com eles muda demais a nossa perspectiva, é uma é uma outra realidade, a gente ver as carências que eles têm.”	“ E muito ne, justamente por ter essa visão nova da realidade que às vezes a gente não conhece, porque muitas das vezes, nós Alunos pegamos um ritmo e não saímos dele, então o que que acontece nós não temos aquela vivência com o novo e uma experiência nova para contar, porque quando eu sair daqui eu posso contar essa experiência e falar quando foi gratificante, ter contato com esses a essas crianças da casa de passagem. Então para mim eu vou levar para vida inteira, e graças a faculdade que eu pude conhecer esse esse ambiente e queria ter sim, mais oportunidade de

	<p>emocionalmente esse tipo de situação porque a gente ouvir falar é uma coisa, a gente vivenciar lá é muito forte, muito impactante e assim é algo que vou levar para minha vida que eu nunca imaginava que os contos, as histórias literárias elas tinham essa importância. Então a partir do momento que foi feito esse estudo que a gente fez essa desconstrução, que a gente fez essa análise deu para perceber também a importância de trabalhar, a importância de se contar uma história para criança da forma certa, na idade certa, então serão coisas que assim, eu vou levar para os meus alunos, para meus filhos, meus netos, e vai permear aí, eu acho que isso eu jamais vou esquecer. “</p>		<p>estar voltando.”</p>
Formação	<p>“Lógico. Eu acho que bem no final eu consegui me soltar um pouquinho, aí eu fico conversando, até mesmo com meu esposo eu converso, fala o que eu aprendi lá, eu falo para ele, porque as meninas, tem umas que queria fazer um curso, mas não pode, Por que trabalhava aí a gente falava para ela o que acontecia sobre o apostila, agente conversava sobre o conteúdo.”</p>	<p>“Eu acho que, o projeto assim como todos os outros cursos de extensão é na minha formação, que vem somando bastante como todos os cursos de extensão que eu fiz.”</p>	<p>“Ah se eu fosse do que ela fez na minha vida nós ficamos até meia-noite! Pra minha vida eu sempre sonhei em fazer o que estou fazendo agora. E por motivos eu deixei, fiquei parada muitos anos, fiquei vinte anos parada. Pensei que nem era possível voltar, estar cursando, estar dentro de uma universidade, pensei que eu não pudesse, quando eu entrei eu estava numa fase muito difícil da minha vida e em seguida ver essa proposta do professor, e aí eu pensei assim, não vou dar conta, não vou conseguir, mas acredito que minha fé é muito grande, apesar de todos os problemas que eu estava vivendo, em perdas, no caso perdi minha mãe, havia perdido o irmão, e problemas de saúde do esposo e do filho, e quando eu entrei na universidade eu entrei no curso os problemas se eles ficaram muito pequenos, o valor, o peso deles ficou muito pequeno porque eu vi o quanto o horizonte ser extenso se eu optassem deixar os problemas e viver, e aí esse curso me</p>

			<p>mostrou tanto aqui na UEG, quanto de extensão eles me mostraram que os problemas vêm, mas a gente supera todos eles. A prova que eu estou chegando no final, difícil mas eu estou chegando, e assim eles me tornaram, esse período me tornou outra pessoa, eu sempre fui alegre, extrovertida muito, mas eles me possibilitou ver que além disso de ter essa vontade de viver, eu precisava viver ela com significado, e esse significado eu vejo e fazer a diferença que na vida dos meus filhos, do meu esposo. Desde o primeiro momento, eles me incentiva sempre, e quando eu estou na sala de aula com meus pequenos, é muito bom! eu vejo que eu estou lá por causa disso, faz a diferença na minha vida muito grande, cada beijo que você recebe, se eu não tivesse começado e passado por tudo isso eu acho que eu não teria esse valor que eu tenho na minha vida hoje com relação ao educador, e eu só sou monitora.”</p>
História	<p>“Nossa bastante, primeiro porque eu estava fazendo uma coisa que eu gostava, me senti muito realizada ao fazer, sempre fui amiga de todo mundo, gostava tanto das crianças quantos professores, quanto de todo mundo, eu gosto do ambiente né, Então para mim favoreceu na minha própria vivência, nas minhas experiências com aquilo que eu já queria para vida né, que eu sempre quis ser professora né, então para mim só trazia benefício, sempre trouxe, e qualquer momento que eu vou fazer vai trazer benefícios.”</p>	<p>“Uma experiência nova né, uma experiência diferente, de estar lá, eu ia duas vezes na semana, de contar história, de ver as crianças empolgados com esse mundo imaginário, que a gente sempre confeccionava fantoche, fantasia, cenário para contar. Então assim era muito bom de ver as crianças empolgada ali de saber o que ia contar, o que ia sair dali daquela fantasia, do cenário. Então para mim é muito gratificante ver a empolgação das crianças, e tá ali tirando aquele brilho dos olhos assim, vendo os sorrisos. Eu não era bolsista. Como eu não trabalhava então eu fui por experiência mesmo, e não pensando em receber, não tinha bolsa não.”</p>	<p>“E na pessoal mesmo, que eu quero, que eu acho que é o que mais assim que me favorece, por que, interessante que os dramas que a gente vive né, e eu sou cheio de dramas, uma pessoa muito sensível e assim quando eu tô contando histórias parece que tudo, meu mundo tá ali naquela contação de histórias, eu me jogo, às vezes eu vejo algumas colegas falando que tem todo uma técnica, que não pode muita coisa mundo tem muita coisa eu já o mergulho naquela história naquele momento e parece que tinha dentro durante aquele momento é como se tivesse uma purificação como se fosse uma</p>

			<p>purificação do meu próprio ser é algo assim que eu amo fazer eu me identifico muito e eu acredito que eu até havia comentado com uma professora sobre essa questão né E ela falou assim que é isso que aconteceu de história faz tanto para quem escuta quanto para aquele que conta ela faz com que a gente saia daquele mundinho muitas vezes que a gente está Sei lá o daquela falta de conforto ou daquele conforto excessivo e que você passa para uma outra dimensão e é isso que aconteceu de histórias provoca em mim então assim é uma coisa muito boa muito prazerosa é mais do que questão financeira o profissional é algo que me faz muito bem.”</p>
Jogos	<p>“[...] Se fosse para eu vir todos os dias praticar, desenvolver o projeto eu viria, porque assim eu gosto do que eu estou fazendo, eu gosto de levar coisas novas para sala de aula, gosto de ver as crianças aprendendo, desenvolvendo com os conceitos, e assim para mim que você é uma futura professora, isso vai ser muito importante para minha formação e na minha prática quando eu for exercer essa profissão, por que assim é um meio que eu acho muito importante, é porque eu comecei desde o ano passado né, então ano passado eu vi, esse ano assim, como eu falo, esse ano eu comecei igual, comecei o pré-projeto, decidi, não assim uma coisa que eu gosto então vou fazer uma coisa que eu quero, um tema que eu gosto, que eu estou assim na prática, porque eu vou precisar dele mas na frente, então eu acho muito muito significativo na minha vida, porque eu posso tá desenvolvendo não só dentro da escola, mas com outras crianças também, posso está desenvolvendo o projeto, posso estar desenvolvendo com outras crianças fora da escola não só</p>	<p>“A questão de conhecimento, a gente se adequar a várias situações que a gente encontrava, na escola né... Questão de relacionamento, conhecimento, e de melhoramento profissional mesmo.”</p>	<p>“Sim, eu pude verificar quantos alunos eles conseguem, se eles quiserem também se concentrar através de uma atividade que pode ser considerada simples, porque tá aí há tantos anos mas não é tão trabalhada assim, que é uma atividade lúdica que é o jogo, não só de xadrez mas tantos outros que nós temos.”</p>

	dentro, mas é muito importante.”		
Trânsito	<p>“Contribuiu, bastante. Igual eu falei né, em questão de tudo que liga ao trânsito, que eu não sabia e hoje eu sei, e conscientizo todos da minha volta, olha eu participei do projeto de trânsito que isso aí é errado, tipo dando exemplos, nossa nem tirou carteira e tá sabendo, pois é, isso é que dá participar do projeto de trânsito, enriquecimento, por exemplo, eu penso assim se eu for tirar a carteira ano que vem, eu já sairia muito melhor, igual agora que eu já participei do projeto de trânsito, que eu já tenho todo conhecimento sobre o trânsito que eu não tinha antes, que eu teria que aprender tudo naqueles cursos lá.”</p>	<p>“Com certeza, sim porque que nem eu falei o meu objetivo era trazer uma contribuição, para melhorar minha atuação lá na frente a futura atuação docente, e trouxe, porque a gente pode ver um pouquinho de perto como que as crianças reagem, qual que é a metodologia mais apropriada para a gente usar, na questão no caso foi montar os painéis na escola, a gente percebeu que ele se interessam bastante, então me ajudou ajudou a me preparar, me preparar tanto teoricamente, como na questão da prática da gente atuar lá na frente.”</p>	<p>“Muito. Muito, muito eu gostei demais, nossa é muito bom mesmo, é igual eu falei um monte de vez eu gostaria muito de poder continuar um pouquinho mais.”</p>
Reforço	<p>“Ajuda assim porque eu fico tão feliz quando eu vejo os meninos assim, “oi tia”, às vezes eu tô passando na rua, e eles “tia a senhora vai lá tomar leitura?” né assim, coisa que eu nunca nem esperava, você tá com uniforme, assim “Tia a senhora vai tomar leitura” “vou, vou sim”, “então tá bom tia” então isso pra mim acaba que realizando em partes, porque tá reconhecendo ne, aí eu fico feliz de ver... Igual esses dias mesmo o menino vendendo picolé, E aí falei assim você não foi na escola hoje? e ele não tia tô pensando em parar de estudar, eu falei não senhor, eu vou parar de estudar pra eu só ganhar dinheiro, eu falei não senhor, você vai estudar e vai trabalhar à tarde, mas você não vai parar de estudar, eu não quero que você pare de estudar. “Não tia, não sei não” sabe não, mas eu sei, vai continuar estudando, para mim não deixa de ser gratificante, porque às vezes você vai dar opinião na vida de uma pessoa, porque as vezes pode mudar um pouquinho, e às vezes uma hora ou outra ele pode lembrar disso, ela falou para mim não parar de estudar, você estuda que você vai ganhar mais dinheiro, agora se você parar d estudar ai que você não vai ganhar dinheiro rrsrsr.”</p>	<p>“Na vida a gente tem um olhar assim mais amplo para as crianças, porque como é que é uma cidade pequena acaba que a gente conhece várias crianças né, e da família da gente mesmo, às vezes antes do projeto para quem tem filho em casa mesmo, igual eu tenho um irmão, a gente fala assim nossa essa criança tá com essa idade ainda não desenvolveu, mas será porque, antes de desenvolver o projeto e antes de entrar na faculdade, a gente as vezes não tem esse conhecimento, e no projeto a gente vê que não é só a criança que a gente conhece, as vezes são as crianças que estão passando por essa etapa, por essa fase.”</p>	<p>“Na convivência com crianças na paciência de texto ensinar as crianças na compreensão de dificuldade de cada um entender que cada um se envolve de uma maneira tem um que é mais rápido tem outros que é mais lento tem os que não presta atenção em você falando de jeito nenhum. A gente tem que chamar atenção mesmo. Então, assim é... sentir o ambiente, como realmente é um ambiente numa escola né.”</p>
EJA	<p>“Ajuda e muito para vida, porque me faz interagir mais com a terceira fase da vida né, e me</p>	<p>“Com Certeza. Nossa mudou muito. Eu trouxe meu pai, minha mãe, minha avó, tudo pra</p>	<p>“Olha contribui, porque, a gente, eu pelo menos vejo assim, as vezes para nós a</p>

	interagir com a sala de aula, porque tipo assim né, eu tô no terceiro período né, então é a fase que eu estou adaptar na sala de aula, e esse projeto me ajuda muito para isso.”	estudar, que ai eu incentivei eles né, porque eles quase não sabiam ler e escrever né, aí eu fui incentivando para ele vir para escola, para eles aprender mais, então eu aprendo com os alunos e consigo passar um pouquinho de aprendizagem para eles. E alguns são meus pais e avós.”	leitura de um texto é uma coisa tão simples né, e para eles é tão difícil, a gente vê né, que a gente tem que dar a maior importância nas coisas pequenas da vida, é bom que a gente aprende muito com eles também.”
Ciência	“Olha eu tenho me tornado mais humana, eu acho assim, que a gente quando entra lá em relação que nem as teorias a gente deixa de ser um pouco sentimentalista, mas quando você entra na sala de aula mesmo, que você vê você se depara com tantas realidades diferentes, que você acaba se tornando mais humana, e dentro do meu projeto eu falo que eu tenho visto que eu quero ser como profissional mesmo, eu já vi coisas ruins, coisas boas, e eu meio que eu estou desenhando meu perfil né. Isso para minha vida tem me ajudado muito, eu acredito que eu melhorei bastante depois que eu vim por projeto, tanto a cabeça do que eu achava, do que eu não achava, das minhas dificuldades, das dificuldades que eu empunha para mim, mudou muito, então assim, eu falo que o projeto da Gizelda foi a melhor coisa que aconteceu na vida rrsrrsr.”	”Nossa é muito, hoje em dia eu tenho cinco sobrinhos, eu tenho muito mais paciência de explicar para eles aquela matéria que eles estão com dificuldade agora, do que antes, porque antigamente a gente tinha uma falta paciência, eu já chamei muita atenção da minha irmã para isso, olha vc viu se a Gabriel trouxe tarefa da escola? “Não”, então você chama ele vai ver, ou Luciana a Larissa fez atividade, você olhou o caderno dela para ver se tem reclamação de professor. Então presta atenção nisso, coisa que antigamente eu nem ligava que existia, hoje em dia eu chamo atenção, é porque muitas vezes a gente pega atividade de alunos e tem pais que escreve, que faz as atividade, então eu não quero isso para mim, e hoje em dia, eu sou louca para ser mãe, se eu for mãe, se Deus quiser eu vou ser mãe, eu tenho uma visão diferente quanto a Educação Infantil, eu penso bastante diferente, eu acho que eu vou pegar muito no pé do meu filho, eu acho que meu filho vai ser nota 10, porque eu vou pegar bastante no pé, eu acho vai ser assim, meu pai fez isso comigo, minha mãe nem tanto, mas meu pai fez, e eu pretendo fazer isso com meus filhos bastante, vou ser bem enjoada rrsrs.”	“Para minha vida, olha eu vou assim ser bem sincera com você sim do meu coração, é gratificante você ver um aluno e ele te reconhecer como ”nossa tia aquela aula da senhora eu aprendi” “aquela aquele estudo lá sobre as aranhas...” porque a gente encontra eles, e eles sempre relembram o que a gente fez, então isso para mim é gratificante, porque eu lancei uma semente né.”

ANEXO D - ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES

COORDENADOR	1.a QUAL SUA CONCEPÇÃO E SENTIDO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA?
LITERATURA GOI	Quando eu penso em realizar um projeto de extensão eu imagino assim envolver as acadêmicas né para ajudar no trabalho e também a comunidade o intuito é levar a universidade até a comunidade.
FORMAÇÃO ITA	Extensão Universitária... penso que seja contribuição a grande contribuição que a universidade tem que dar a comunidade a presença não pode ser apenas um relação aos acadêmicos, Que tem oportunidade de conhecimentos mas é um conhecimentos e levado à comunidade e ao mesmo tempo que se leva o conhecimento a comunidade os acadêmicos levam para dentro da academia também os conhecimentos da comunidade, então é um intercâmbio entre a universidade e a comunidade isso que eu vejo como é grande contribuição.
HISTORIAS PIRE	A extensão universitária ela contribui com os alunos nessa formação, ela vai tá preparando os alunos aqui na prática, onde os alunos vão poder trabalhar com a prática dentro desse projeto, são só Projetos mesmo de prática onde eles vão ver a teoria lá dentro da universidade e aqui na escola Campos eles vão tá mostrando essa prática e trabalhando com essa prática.
JOGOS PIRES	Extensão Universitária é uma oportunidade que se oferece a aos acadêmicos e que a própria Universidade se aproxima da comunidade, oportunidade em que pode se mostrar o que é produzido na universidade, promove mais conhecimento, e acho que isso é de Mão Dupla não é só a universidade levar algo que é produzido para a comunidade, Mas também se extrai da comunidade muitas coisas interessantes que podem vir para Universidade, então serve de laboratório é um veículo de informações principalmente no campo da pedagogia a extensão favorece o trabalho do professor respectivas da extensão na formação.
TRÂNSITO SÃO L	<p>Eu penso que extensão Universitária é ... perpassa pela interação entre a universidade né o currículo Universitário e a comunidade é nós precisamos por meio nosso entendimento a gente que por meio da extensão Universitária nós vamos conseguir atingir e precisamos né fazer essa interação essa relação, com a comunidade na qual nós estamos inseridos por meio desses projetos e por meio da participação efetiva dos nossos acadêmicos.</p> <p>Então, o gosto vamos dizer assim por desenvolver esse projeto, partiu e especialmente pela junção do estágio com o campo de extensão. Observando os acadêmicos estagiários no estágio agente percebe dificuldade que os professores tem desenvolver algumas questões propriamente do currículo e que não são priorizadas, então uma das questões que chamou atenção foi esta e também pela outra atividade que a gente exerce enquanto examinadora de trânsito e ver as dificuldades que nós temos hoje com o condutor depois na fase adulta então a gente acredita que essa conscientização com as crianças vai ter reflexo positivo. E junto a comunidade escolar especialmente, é levar realmente algumas contribuições Ou pelo menos despertar junto aos professores a importância de trabalhar essa temática um pouco além do mínimo que preve o currículo. O sentido da extensão Universitária é esse né, esse envolvimento realmente com a comunidade levando um pouco do que se produz aqui em termo de conhecimento de produção acadêmica para os ambientes que tem ou não acesso a esse ambiente universitário. Então a extensão Universitária que é hoje um dos grandes desafios né, especialmente falando da UEG eu entendo que é aquela parte essencial de você tá envolvendo a comunidade, trazendo a comunidade para junto à comunidade local para junta comunidade dita científica. Porque às vezes o que a gente observa que é um distanciamento muito grande e muito do que se produz pelos professores junto aos pesquisadores do Campus não chega até a comunidade e especialmente a comunidade local acho que nós temos enquanto instituição enquanto Professor nós temos a obrigação de devolver essa comunidade toda expectativa que eles depositam em nós.</p>
EJA SÃO M	Concepção extensão Universitária é ímpar na UEG é um forte na, na UEG e o sentido eu acho que é proporcionar conhecimento aprendizagem para os alunos, para os professores, para escola Campo que nós trabalhamos, para comunidade.
REFORÇO SÃO M	Eu vejo assim uma visão muito além das paredes da sala de aula, do muro da escola. Então eu vejo assim que é uma realidade que a gente tem que vivenciar para poder entender.
CIÊNCIAS URUA	Bem, eu vejo assim quando fala extensão Universitário é do que o aluno aprende aqui ele tem que ir além dos muros da Universidade né, ele tem que contribuir com a comunidade

	e aprender coisas que sirvo para a vida dele né, Não só a parte da teoria e fica por isso mesmo ele tem que mostrar que aprendeu para vida.
--	---

COORDENADOR	1.b QUAIS OS LIMITES E AS PERSPECTIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE?
LITERATURA GOI	Sim às vezes essa extensão A gente acaba envolvendo com uma formação que não é da gente muitas vezes, eu já tive um projeto que não era da minha formação então encontrei Muitas dificuldades e limites, mas nesse projeto eu não encontro assim muitos limites por que é uma área que eu estudei bastante as alunas envolveram bastante então as perspectivas foram respondidas assim.
FORMAÇÃO ITA	Os limites dos limites rsrsrs assim que estão presentes em outras áreas. O grande limite pra gente que os acadêmicos as acadêmica é que a grande maioria da pedagógico são acadêmicas elas são Trabalhadoras no curso noturno e o tempo para extensão fica muito restrito ou é alguma hora durante a semana ou no final de semana fica muito prejudicado a questão desse limite de poder participar mais de se integrar mais na comunidade, acho que é o grande limite da extensão. Existe possibilidade existe tanto que a gente faz dentro desses limites a gente faz é possível fazer com boa vontade a gente consegue fazer.
HISTORIAS PIRE	Acho que os limites não tem, eles vão extrapolar todos os limites que eles conseguirem e essas perspectivas é que realmente é essa esse trabalho com extensão ele vai contribuir para formação acadêmica e para vida do aluno.
JOGOS PIRES	Como limites o pouco incentivo da extensão nos cursos de pelo menos o que nós temos experiência que é a pedagogia a pouco incentivos, os alunos não ficam Sabendo dos projetos de extensão são poucas as oportunidades poucos professores são extensionistas. Então acho que esse é um dos limites, as poucas oportunidades de bolsa também, e os alunos nem sempre vislumbram participar da extensão Universitária porque... acaba que eles não veem muito significado, não veem tanta participação, e também tem a questão da divulgação também acho que é um limite né, acho que todas as unidades e especialmente a nossa e o nosso curso precisa de mostrar mais esses projetos que são desenvolvidos talvez porque na medida que visualiza valoriza também né. sobre as possibilidades da extensão seria promover um intercâmbio maior e permitir que a formação docente seja mais enriquecida, visto que é uma perspectiva né, pois a medida que se vincula mais e que se consolida esse discurso de indissociabilidade ensino pesquisa e extensão, fala-se muito nisso mas nem sempre a gente vê que se efetiva na prática. Acho que se isso fosse mais amarrado seria uma perspectiva melhor né. Trazer a extensão para colaborar mais com o ensino e vice-versa.
TRÂNSITO SÃO L	<p>No meu caso tem sido assim impar né, estamos com dois projetos de extensão em vigência nesse ano e esse educação para o trânsito já alguns anos, e agora da brinquedoteca na agência prisional aqui em São Luís, é de grande valia porque eu preciso me formar para depois eu fazer essa formação com os acadêmicos participantes do projeto e consequentemente isso gera um aprendizado muito grande né, desse processo e existem limites para a execução do projeto de extensão, hoje a questão da carga horária né porque quando a gente a possibilidade de ter outro colega nos ajudando da coordenação a gente acaba que dividir a carga horária do projeto a questão também de recursos financeiros esse projeto nosso não temos previsão de ajuda de custo só essa carga horária, então acaba que fica um pouco dispendioso mas nem por isso a gente deixa de desenvolver o projeto.</p> <p>Bom eu vou começar pelas perspectivas né, não... já talvez adiantando alguma outra questão, não há como separar está então inserido na formação tudo que nós buscamos e fazemos enquanto extensão é conhecimento científico tras construção faz sentido para nossa formação e os limites.. os limites a gente esbarra mais na questão mesmo do apoio talvez e principalmente quando a gente até já conversou Em outro momento das questões que envolvem financiamento, então essa na minha perspectiva é a principal limitação é a principal ponto que dificulta e incentivo mesmo porque se falta a parte financiadora o incentivo também acaba sendo menor por muitos professores talvez não se envolve indiretamente por conta desse fator. A extensão contribui na formação de professores sim, nos aspectos especialmente, no meu caso na minha experiência que por enquanto esse projeto é o que eu tenho de maior relevância mas começamos Com projeto de contação de história em projetos muito simples que depois ele toma uma dimensão da terra grande que na época acho que eu nem tive consciência do quanto ele era grande depois nós acabamos</p>

	deixando por enes situações, Especialmente porque uma das coordenadoras acabou saindo do campus, mas nós vimos o quanto à extensão ela pode contribuir na formação do professor porque as vezes uma questão que parece simples ela se torna grande quando você compartilha nos ambientes de, de educação. Então quando você leva para uma comunidade especialmente comunidades mais carentes uma possibilidade de trabalhar além do que tem sido feito na sala de aula você faz grande diferença você insentiva o professor que está lá, a voltar os olhos para sua formação e para nós professores universitários para nós professores formadores de professores no caso curso Pedagogia a extensão tras esse contato direto com outro e eu vejo como assim como estagio uma formação em serviço, uma formação in loco com a prática ali, direto realmente fazendo a diferença.
EJA SÃO M	As dificuldades é... eu vejo que alguns acadêmicos eles têm uma concepção de extensão só para graduação, é como se fosse algo que ele tem que cumprir porque ele precisa formar, porque ele ainda não tem essa concepção do conhecimento maior que pode ser utilizado lá fora então eu vejo que alguns fazem por pressão porque tem que fazer que se não fazer não recebe o certificado de graduação, e aí isso atrapalha na formação deles né, porque aí eu vejo as vezes como uma obrigação não de todos, eles participam direitinho eles fazem as atividades, planejam direitinho mas no ato da inscrição eu ouço muito eu vou fazer porque eu tenho que fazer, se eu não tivesse... e tem outros que queria fazer 4 ou 5 projeto e não... e não... e são limitados de fazer e alguns não gostaria de fazer nenhum e fazem porque tem que fazer o que são recebe a graduação.
REFORÇO SÃO M	Entre os limites eu percebo assim a falta de incentivo. Que eu vejo assim que fica muito a desejar, é falta de recursos financeiros que a gente percebe isso também, mas isso aí não impede da gente faz o nosso trabalho, a gente faz o trabalho da maneira que pode, e que dá certo e muitas vezes com os nossos próprios recursos.
CIÊNCIAS URUA	Olha os limites em termos de conhecimento né. Então fica bem difícil você trabalhar quando você tem que explicar tudo para o aluno e mesmo assim ele ainda tem alguns bloqueios que impede dele expandir ele desenvolver né isso ambos os alunos rrsrsrs. Porque você tem que preparar o aluno da UEG né para mandar para as escolas e na escola Quais são as barreiras que nós encontramos? Quando vai trabalhar a proposta muitas vezes o aluno não adianta você trabalhar é a mesma coisa que você tá falando em inglês para o aluno Então você tem que começar de ontem onde ele parou então muitas vezes você tem que alfabetizar o aluno você tem que ensinar o aluno para poder avançar um pouquinho. Mesmo o acadêmico tendo cursado as disciplinas, assim a gente pressupõe que o aluno quando vem para Universidade a gente pressupõe né que ele tenha domínio desse conteúdo mas não você tem que ensinar tudo de novo e não é só lembrar você tem que ensinar porque não aprenderam nas escolas e ainda ensinar a metodologia. Tem muito aluno bom muito aluno interessado existe sim é trabalhoso mas existe a possibilidade. Eu já trabalhei com alunos excelentes.

COORDENADOR	1.c COMENTE SOBRE SEU PROJETO DE EXTENSÃO.
LITERATURA GOI	Esse projeto de extensão já tem 3 anos e hoje esse ano é o terceiro ano. Ele acontece com as alunas da pedagogia, de Principio no primeiro ano nos fomos para as escolas municipais e agora nos estamos só nas duas casas de passagem, que precisa a autorização do juiz para a entrada, e as alunas ja são pré-determinadas né e é um trabalho de um apoio pedagógico, na verdade a gente tenta trabalhar com Literatura Infantil mas voltado como um apoio pedagógico que essas crianças são muito necessitadas elas vem com baixo letramento com alfabetização fraca, mesmo as crianças que já estão na segunda fase do ensino fundamental, então a gente tenta dar esse apoio pedagógico voltado a trabalhar a literatura infantil a interdisciplinaridade. São em torno de 10 a 12 crianças e já chegou até a ter 15 crianças e essa casa de passagem seria um orfanato que é cuidado pelo juiz, com parceria da prefeitura, igrejas e da comunidade em geral, mas somente pessoas autorizadas podem entrar la por que as crianças muitas vezes são tiradas a guarda dos pais e depois esses pais se arrependem de certos comportamentos e as vezes querem buscar essas crianças e elas ficam esperando a reestrutura de um lar ou uma guarda uma adoção, elas ficam sempre lá, mas elas têm rotina para vida delas, vão para a escola, academia, e sempre tem um adulto um profissional acompanhando.
FORMAÇÃO ITA	Bom eu percebo assim uma grande contribuição do projeto para as educadoras da cemei que a gente percebe nas escolas outras escolas em todas as escolas que que as educadoras e educadores, devido às condições de trabalho normalmente não, não tem formação continuada eeee fazem as vezes cursos de especialização mas assim uma formação

	<p>continuada ligada ao seu trabalho na escola não tem. Porque também a carga horária grande e as condições econômicas da maioria Exige uma carga muito pesado então é difícil de conseguir fazer esse trabalho e também porque as escolas o estado município não tem muita preocupação em oferecer isso dentro da sua carga horária mesmo como o processo de formação. O projeto aqui acontece em dois momentos primeiro são leituras em textos que as educadoras lêem, estudam e o segundo momento eu encontro quinzenal isso acontece a cada 15 dias presencial onde a gente partilha aquilo que estudou aquilo que leu daquele texto Então nós trabalhamos basicamente isso de vez em quando palestras ou coisas diferentes mas basicamente é texto a gente tem uma sequência e cada ano um tipo de leitura as educadoras e as acadêmicas estudam esse texto e a gente partilha aqui as acadêmicas faziam no ano passado esse ano eu estou com um pouco de dificuldade um encontro na universidade Então elas se encontravam semanalmente.</p>
HISTORIAS PIRE	<p>Então esse projeto nos já estamos eu acho que na quarta redição dele, histórias mais histórias prazer imaginação, e ele acontece geralmente os alunos vem duas vezes por semana, como é uma contação de história mas as alunas não ficam somente na contação de história e uma vez na semana elas contam as histórias uma vez na semana elas leem material, pesquisa o material, aqui na entidade a gente tem uma biblioteca com acervo bom aí elas pesquisam aqui ou pesquisam na universidade e alguns dias também elas ajudam as professoras com os alunos mesmo nas atividades diária essa contação de história elas preparam, lee, a gente tem os encontros aonde que a gente seleciona essas histórias e elas preparam não são todas mas uma história elas preparam um avental, conta aquele avental, outras histórias elas caracterizam umas elas decoram a história, outras elas leem para criança e com a criança, as criança gostam muito, a comunidade escolar também gostam muito quando elas veem contar história.</p>
JOGOS PIRE	<p>Acontece semanalmente com contato durante a semana com a bolsista que é da bolsa permanência que foi cedida para extensão por um processo de amizade da Coordenação, bondade da coordenação que redirecionou esse projeto para nós e durante a semana a gente conversa sobre quais são as propostas, quais são as dificuldades dos alunos, como é que nós vamos encaminhar o projeto, e hoje o projeto tem se concentrado em ensinar o xadrez, com objetivos de aliar os conhecimentos da matemática e os conhecimentos na formação de valores. Então nós trabalhamos com as noções básicas né de ganhar e perder, as noções de respeito à regra, por exemplo uma regra que a gente revisou lá com os alunos que a peça tocada é peça jogada, porque a criança tem o hábito de achar que quando ela vai perder ela pode desfazer tudo e depois dizer que não era isso que ela queria fazer, então a pessoa aprender a lidar com as consequências das suas decisões, pensar antes de tomar decisões e o objetivo do projeto é alcançar esse público. E nossa proposta é um público infantil que possamos ir trabalhando com ele e ver os resultados, tanto na personalidade e no comportamento, como é que isso pode se refletir também no desempenho escolar né.</p>
TRÂNSITO SÃO L	<p>esse projeto ele surgiu já alguns anos se não me falha a memória 8 anos e a ideia é realmente por meio da nossa prática enquanto Condutores né e também com professora examinadora na parceria com Detran da UEG com Detran por meio do projeto educando e valorizando a vida, é nós sentimos a necessidade realmente de que nós poderíamos por meio do projeto de extensão educação para o trânsito, é levar algumas informações, conscientizar os ouvintes aqui da rádio né que a gente tem essa parceria de gravação desses programas e sempre tem tido um feedback muito bom levar informações para as crianças das escolas da rede Municipal de Ensino aqui de São Luís de Montes Belos, onde a gente por meio da montagem dos painéis e por meio dos dias temáticos nós recebemos assim uma contribuição muito grande na nossa formação também quanto docentes, quanto discentes sobre questões pertinentes ao trânsito aqui em São Luís e na nossa região, essas crianças e os professores das escolas eles são nossos multiplicadores né, a gente tem recebido assim pais e alunos que dizem nossa depois que vocês foram lá na escola né os meus filhos tem falado que a gente precisa usar o cinto, precisa parar na faixa de pedestre então é um projeto de grande relevância e é um projeto que tem sempre sido aprovado, quando a gente caminha pra pró-reitora de extensão com esses dois últimos anos agora dessas duas últimas reedições ele foi aprovado sem nenhuma correção.</p> <p>Então, o primeiro passo é no caso do nosso projeto esse contato com o campo de ensino, a educação do formal propriamente dita e depois o envolvimento com a comunidade, Eles ao ver o quanto o que a gente leva que é pouco, o que a gente faz no projeto de extensão é muito pouco perto do que a comunidade precisa, mas o pouco que a gente leva faz tanta</p>

	<p>diferença na vida dessa comunidade que eles passam a ver a oportunidade que eles têm em termos de Formação a nível superior o quanto ela é importante, eles passam a reconhecer ainda mais importância do curso superior porque eles veem a quantidade de pessoas que estão lá na comunidade e que não tiveram e não tem essa oportunidade e quanto eles valorizam, o exemplo quando nós fazemos as paradas né, para fazer as blitz educativas quanto eles são respeitados quando dizem que são Acadêmicos da UEG, isso aí todos param e dão atenção quando eles se identificam, então até para valorização da formação e incentivados a continuar no processo de formação eu vejo o projeto de extensão como muito importante.</p>
EJA SÃO M	<p>O meu projeto ele tem o tema "reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA", na escola Campo, Escola Municipal Professor Maria Astelia, ele acontece, e esse ano ele está acontecendo nas terças-feiras de 19h às 21h, mas na segunda-feira a gente encontra na UEG para fazer o planejamento da aula da terça-feira, nós trabalhamos com reforço Com base no que a professora tá trabalhando dentro da sala de aula então como é o processo de alfabetização alfabetizar adultos então tem todo planejamento que a gente segue o currículo e uma matriz curricular de conteúdo de primeiro ano, segundo ano, de terceiro ano, de quarto ano. Eu sempre fui apaixonado pela EJA, na verdade desde que eu fiz o magistério eu tenho uma paixão pela minha profissão, e eu... e eu, tenho essa afinidade esse prazer de trabalhar com a EJA, Por que a trabalhar no meu ponto de vista às vezes para atender uma minoria mas uma minoria carente uma minoria que aposta tudo na EJA, Então assim, eu...eu... eu, vejo que os alunos eles, eles coloca tanta! Tanta! expectativa que é oportunidade que eles não tiveram de ser alfabetizar na idade certa né, porque eles não tiveram essa oportunidade de estudar, devido um monte de fatores, a época que era outra... e agora eles criam muita expectativa, se a gente pergunta aos alunos alguns vão dizer o seguinte, "nossa agora eu posso tirar minha habilitação porque eu aprendi a ler e escrever" e aí também alguns desistem porque precisa trabalhar ou trabalha na fazenda, e eu me apaixono cada vez mais por isso... de poder contribuir com algo que é tão, tão... que trás um benefício enorme para eles, porque você alfabetizar as crianças é mais fácil porque eles estão na idade certa, na maturidade certinha, numa construção de personalidade certinha, e os adultos não, os adultos são diferentes, então assim para mim é gratificante. E então eu fico muito feliz com cada conquista, com cada letrinha que eles lêem, com palavrinhas que eles escrevem, com cada dinâmica que eles participe, na hora a gente chega ele é muito tímido e eles vão soltando socialização da vida deles, e a gente aprende muito com isso é maravilhoso! Eu sou apaixonada pela EJA.</p>
REFORÇO SÃO M	<p>O projeto reforço escolar, ele atende principalmente as crianças da zona rural, é um projeto que ele identifica com essas pessoas, com essas crianças que não tem como fazer o reforço escolar no contraturno da escola, eles estudam no turno e geralmente os alunos que moram na cidade tem um reforço no contraturno e esses alunos por morar em zona rural, a maioria deles então não tem essa possibilidade de se locomover, a questão de transporte então esse trabalho é justamente para melhorar principalmente a questão da leitura e a escrita desses alunos.</p>
CIÊNCIAS URUA	<p>Bom, o meu projeto surgiu da... da de perceber que os alunos iam muito mais em ciências né, lendo o resultado do Pisa, do Ideb, vendo as provinhas de município de Uruaçu de ciências, os alunos sempre muito baixa a nota e eu como tutora na época da Secretaria Municipal de Educação eu visitava todas as escolas e olhava como que a professora trabalhava ciências só dava os conteúdos rsrsrsrs pertinho da prova então quer dizer não tinha aquela questão mesmo assim tendo oficina que muitas vezes nós tutores da vamos oficina para eles ensinando como trabalhar né mostrando com material concreto né Como chamar atenção do aluno mas mesmo assim o professor fala que não tem tempo para fazer slide para fazer material, que é muito aluno que é muito corrido sempre assim tem uma desculpa né e a ciência sempre fica assim ele se atém à Portuguesa e matemática e mesmo assim a criança sai sem ler e escrever rsrsrsrs no final do 5º ano. Toda metodologia que nós utilizamos aqui na sala enquanto eles dão minnha aulas Vocês aproveitam agora para trabalhar na escola né então é isso que eles fazem eles apresentam para mim na minha aula na disciplina e vão para o campo para as escolas e trabalho não vai um aluno sem levar material concreto para tá mostrando eu falo assim vocês tem que fazer a diferença porque o básico de falar só falar já tem o professor. Então você tem que ir para eles prestar atenção para ver se apreende alguma coisa.</p>

COORDENADOR	2. a QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ACADÊMICO E PARA A COMUNIDADE NAS REEDIÇÕES DO SEU PROJETO?
LITERATURA GOI	Contribui com o Acadêmico com relação ao seu desenvolvimento na parte prática, por quê na teoria ele tem aqui na universidade, estuda sobre contação de histórias, nós temos disciplina de Literatura Infantil e contação de história que entra uma parte, trabalha muito essa parte da contação, contribui com a prática delas mesmas para elas terem contato direto ali com a criança. Com relação a comunidade eu acho que ajuda porque assim essas crianças além de ser carente no cognitivo elas são carentes emocionalmente e muitas vezes a presença da acadêmica, a minha presença ajuda as crianças a desenvolverem emocionalmente, cognitivamente e psicologicamente, acho que é um desenvolvimento integral assim dá criança.
FORMAÇÃO ITA	E reedições ela até hoje a contribuição maior foi para as educadoras porque as acadêmicas elas como também dá para todas irem e a cada ano muda né, elas participam um ano só, lá no só do projeto, cada ano são novas acadêmicas porquê elas né as outras também necessitam de horas de extensão, então não é possível manter as acadêmicas nas reedições. Então a reedição na verdade a grande contribuição é aqui para o cemei. Nos anos anteriores uma delas se Manteve porque ela era do primeiro ano funcionário aqui e no segundo ano ela era bolsista e como era bolsista do projeto então ela permaneceu mas esse ano não permaneceu ninguém mas a gente pode pensar nisso e sempre permanecer algum. Não existe uma lei a gente vai alternando pela necessidade de que todos têm que participar e elas também assim como Normalmente eles são do terceiro período porque eu tenho uma disciplina no terceiro período como até no ano passado eu só tinha uma disciplina que eu era professor do Campos de Goiás eu só tinha no terceiro período no início do ano então eram do terceiro período, no quinto elas começam estágio e aí dá uma sobrecarga então elas não tem muito interesse em participar no quarto ano tem o TCC E continuo estágio Então essa é a dificuldade de poder participar em tudo isso.
HISTORIAS PIRE	A contribuições para o acadêmico acho que é o crescimento delas, nas leituras que fazem e essa possibilidade de entrar nesse mundo da magia que para a criança isso é muito importante mas para nós adultos também com essa possibilidade de estar nessa imaginação e está podendo contribuir com as crianças. Para a Comunidade, para as crianças ela é importantíssima, a história muitas crianças elas conseguem resolver uns problemas delas interiores através de algumas histórias, quando eles entram realmente, mergulham nessas histórias pode está acontecendo isso, então os professores as acadêmicas podem está fazendo essa ponte, porque muitos depois eles sentam e comenta que gostou por isso por aquilo e fica pedindo para recontar a mesma história. Talvez para poder fixar ou seja na na cabecinha deles resolver algumas coisa deles se colocando nesses personagens da história.
JOGOS PIRE	FALTOU ESSA PERGUNTA
TRÂNSITO SÃO L	<p>Olha nós temos muitos acadêmicos que já ficaram no projeto duas, três edições mesmo eles já tendo cumprido a carga horária que ele precisava cumprir né, de acordo com o projeto do curso de pedagogia e letras, ou dos bacharelados né que nós temos no campus já tivemos participação também de alunos da zootecnia, é primeiro essa interação nossa enquanto docentes e discentes a possibilidade de conhecimento além da matriz curricular, o que é um tema que a gente sabe que o código de trânsito brasileiro ele traz que é obrigatório hoje a gente fazer essa discussão sobre trânsito mas a gente percebe que ainda engatinha nesse sentido, então por meio do projeto eles tem uma porcentagem muito grande também de leituras, de formação de aprendizado.</p> <p>Para os nossos acadêmicos é mais uma oportunidade de está no campu de estágio porque o nosso projeto essencialmente ele acontece na escola, então ele vai ter... porque quando nós colocamos Academus desde o primeiro período até o último Então ele já tem uma oportunidade de contato com a escola, é formação é crescimento para ele é uma aproximação com o currículo da escola e isso na minha opinião vai trazer muitas contribuições. E para a comunidade que recebe reforçando o que eu disse anteriormente é esse despertar para outras formas de aprendizagens, Despertar para o currículo que às vezes por ser tão extenso... que eu considero o currículo principalmente da Educação Básica no Brasil eu acho que um dos mais extensos do mundo, que a gente não consegue cumprir com experiência que nós temos que trabalhar com os anos iniciais, Eu já trabalhei também com os anos finais, Ensino Fundamental e ensino médio, só se o professor realmente fizer um milagre para ele conseguir. Vamos dizer como a gente fala lá na escola cumprir um currículo. Então quando você leva a outras unidades através de projetos palestras, Eventos... você pode está complementando, contemplando o currículo e ao</p>

	mesmo tempo levando oportunidades diferenciadas e diferentes metodologias para que esse mesmo conteúdo seja trabalhado de uma forma mais prazerosa e chega até as famílias inclusive porque quando a gente leva o projeto de extensão para as crianças, as crianças levam para a família.
EJA SÃO M	Para os acadêmicos eu vejo um projeto que dá oportunidade para o acadêmico vivenciar experiências diferentes, porque eles estão em uma área de Formação que é trabalhar com crianças de educação infantil da creche, pré-escola ao 5º ano, que é a graduação deles no caso pedagogia aqui no Estado de Goiás né, na medida que eles têm essa experiência de trabalhar com adulto eu recebo deles "nossa mas que legal, mas pensa diferente, é gratificante, isso vai contribuir muito para minha concepção de ser humano de vida de entender o outro e socialização de interação" então assim eu ouço muito isso dos acadêmicos, eu vejo muito, muito, positivo para os acadêmicos, alguns amam de paixão, alguns começam o projeto e desiste e aí a gente faz aquela aquele cálculo mais ou menos de quanto tempo ele fez para poder ganhar a carga horária, alguns faltam, e aí também tem essa, essa questão, mas 90% também são apaixonado pelo o que eles estão fazendo, e eles aprendem muito, eles ensinam muito, mas eles aprendem muito, eu creio que eles aprendem mais do que ensina, rsrsrs. A escola eu vejo que ganha por que contribui pela questão de ta oferecendo para esses alunos atividades de reforço daquilo que eles estão aprendendo, então o reforço ele é muito positivo, que fixa melhor os conteúdos, que traz aula diferente, trabalha com dinâmicas e Foge também é... da rotina, que querendo ou não tem uma rotina na sala de aula, e os alunos criam expectativas, nossa tem projeto... tem aqueles que criam uma expectativa... A tem projeto não vou não, mas tem aqueles que falam que legal que tem projeto porque é uma aula diferente, só de mudar a professora no caso... É... É uma aula diferente, então eu vejo muito positivo e a escola nos recebe com bons olhos, nos aceita e nos estimula, nos parabeniza, então eu creio que tá dando! Por isso das reedições, que já foi reeditado 3 vezes e eu gostaria de fazer outras reedições.
REFORÇO SÃO M	A gente pode perceber o seguinte que os acadêmicos eles fazem o trabalho com satisfação, com ética, com compromisso. E eles desde o início eles já fazem todo preparativo, confecção de materiais pedagógicos e que possam esta no material de apoio para incentivar esses alunos, por que muitos deles nem caderno tem, então é uma realidade do nosso município. Eles não têm condição, muitas vezes também os pais são desprovidos de cultura eles não tem como ensinar essas crianças, que eles saem por exemplo: 9 horas da manhã para estudar no período da tarde, eles saem 9h 8h da manhã, percorrem um percurso de até 40km a 50km até chegar na cidade, aí eles entram para a sala de aula. E muitas vezes eles não tem nem um certo conhecimento, então essa é uma maneira da gente está contribuindo para melhoria e principalmente a qualidade de vida desses próprios alunos.
CIÊNCIAS URUA	Olha para os acadêmicos né e quem gosta de trabalhar quem gosta de aprender foi muito bom porque todo ano tem eu sempre repito os mesmos alunos assim terceiro e o quarto ano, quem tá no terceiro vai pro quarto. Dois anos comigo né, então assim para o município é... os professores adoram toda a comunidade escolar fica esperando, ligam, chegam a ligar pra mim Giselda cadê suas acadêmicas cadê alunos da UEG eu tô precisando então assim são muito bem vindo nas escolas e os alunos gostam por que são aulas diferentes.

COORDENADOR	3.a COMO VOCÊ TRABALHA COM A QUESTÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA NO DESENVOLVER DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO?
LITERATURA GOI	Até já falei um pouquinho dessa teoria e a prática, muitas vezes a gente estudava um texto com as alunas e elas iam para a prática nas escolas que foi o primeiro ano e que agora é na casa de passagem, elas estudam um texto e desenvolve uma atividade ali dentro da casa de passagem com as criança as vezes é uma contação de história as vezes é um filme que trabalha para a criança colocar sua individualidade na atividade.
FORMAÇÃO ITA	Bom aqui na creche é mais fácil né porque essas educadoras e se a gente deixar elas no momento da partilha da leitura a gente tem que sempre trazer e levar para reflexão a tendência é sempre levar para prática então não tem essa dificuldade de fazer essa ligação da teoria com a prática e Aliás o que sempre tem que fazer é levar para teoria para reflexão que não é tão normal para elas tem dificuldade pelo fato de ter pouca leitura e o grande problema é a leitura não só aqui é a questão da Leitura então a tendência é sempre ir para prática que é coisa do cotidiano delas. As acadêmicas já tem

	dificuldade um pouco nas duas coisas rsrsrs. Porque elas não têm assim é um problema Geral das educadoras daqui das acadêmicas também a questão da Leitura é uma deficiência, né. E aí tem dificuldade para refletir sobre a prática e a ligação das duas coisas é um pouco que Causa dificuldade de teorizar.
HISTORIAS PIRE	As alunas tem a leitura, geralmente no início do projeto a gente faz algumas leituras de técnicas de como contar a história, de voz, de postura, o que é necessário para se contar uma história, porque não é só você chegar pega um livro abrir e está contando essa história então a gente vê tem alguns textos por eu já ter vários anos e sempre a gente vai renovando, daí primeiro tem essa parte da teoria de como contar, vemos alguns autores, e depois dessa leitura elas vão pra parte prática mesmo vão pegar as histórias e selecionar essas histórias e decorar, preparar essas histórias para serem contadas.
JOGOS PIRES	Principalmente por meio da pesquisa, penso que a pesquisa é um elo interessante da gente promover esse intercambio teoria-prática, então eu tenho sugerido a bolsista e eu também faço isso nós pesquisamos materiais, pesquisamos o que é produzido nessa área, e daí a gente traz isso para prática porque a gente precisa transformar esse conhecimento e levar na forma de uma metodologia aplicada lá na sala de aula. Então essa é uma forma e outra maneira que a gente tem visto, é pensar em uma pesquisa como o caso da bolsista que foi sugerido que ela possa estudar um pouco mais e fazer o trabalho monográfico dela nessa área. nunca pensamos que essa pesquisa pudesse ser registrado como pesquisa de iniciação científica.
TRÂNSITO SÃO L	<p>Bom nosso projeto Educação para o transito, código de transito brasileiro é uma teoria que eu não posso me desfazer dela e me apartar dela né, nós temos outras formas outros meios é um dos instrumentos de buscar essa teoria para a gente levar para a prática que são os sites de Detran, site do próprio é viver né da UEG, hoje que nos dessa possibilidade várias outras leituras de teóricos da educação que também nos ajudam nessa formação, então a gente tem procurado buscar essas teorias para que depois na hora de montar os projetos revistas, em quadrinhos a gente busca muito jornais populares, outros jornais escritos é revistas escritas gente tem muito material nesse sentido na hora de montar as metodologias do projeto.</p> <p>Sim primeiro passo que eu procuro da, quando a gente começa é reunir os acadêmicos e dizer: esse aqui agora é objeto de estudo de vocês, é legislação de trânsito é o código de trânsito, tudo que envolve as diretrizes curriculares educação para o trânsito para o ensino fundamental é o primeiro documento que a gente estuda para depois nós começarmos ir para o campo para a prática. Porque como que é os meus colaboradores vão chegar lá e falar de algo que eles não conhecem então a gente pesquisa a gente estuda para depois eles multiplicarem lá no campo. Primeiro tentando fazer a sensibilização, porque a parte teórica é o gargalo. A argumentação é sempre a mesma não tenho tempo, não tem tempo, então a gente tenta estabelecer essa relação a partir das vivências dizendo da Necessidade e nós desenvolvemos estão as reuniões com os momentos de grupos de estudo, cada aluno fica responsável por um determinado assunto para ser socializado e problematizado e depois a gente vai buscar as metodologias a partir das teorias estudadas.</p>
EJA SÃO M	Interessante porque as disciplinas que eu Ministro né, lá na UEG são praticamente as disciplinas específicas do curso né, e aí eu vejo assim, teoricamente o que nós estudamos lá nós conseguimos colocar em prática aqui, dentro da disciplinas que por exemplo: método de alfabetização, língua portuguesa, então assim essa relação teoria e prática no projeto ela tem casado bem, por que os alunos, os alunos colocam muito na prática o que eles estudam na teoria lá porque na prática pedagógica que é uma disciplina que eu trabalho que a gente trabalha e faz um trabalho legal porque a partir da prática pedagógica eles conseguem executar aqui a eles conseguem ministrar porque suponhamos não e tranquilo para os alunos que ainda estão em formação assumir uma sala de aula porque às vezes tem alguns alunos do primeiro período. E aí o que é que eu faço depois que eu trabalho práticas pedagógicas com eles, que é planejamento essa questão de ser professor da didática da sala de aula aí é que eles vêm para cá atuar aqui e alguns ficam inibidas tímidos, mas ele se soltam e conseguem realizar um bom trabalho todos conseguem.
REFORÇO SÃO M	Essa teoria e a prática elas caminham juntas paralelamente, eu vejo assim nesse sentido e esses alunos a gente pega justamente esses alunos com dificuldades, e cada qual com a sua individualidade eu percebo isso aí, então cada qual com a sua carência, cada qual com a sua necessidade, então através disso a gente monta todo um material pedagógico para a gente poder esta trabalhando com esses alunos desde os textos pequenos, curtos,

	médios, longos, interpretação de textos, ditados, fichamentos, leitura compartilhada. Então isso aí envolve e motiva esses alunos para eles estarem procurando uma melhoria, principalmente na questão da leitura, que a gente percebe que é uma das grandes dificuldades que a gente enfrenta no nosso município é a questão da leitura e a escrita.
CIÊNCIAS URUA	Isso é uma coisa assim mais complicado mas nós procuramos fazer assim é eu falo para as alunas assim o que vocês tem que observar eu vou dar só um exemplo aqui que nem é de ciência mas eu gostei muito o aluno sabia a tabuada mas ele errava as continhas de multiplicar eu falo assim porque que você tá errando se você sabe aí quando falava assim por exemplo 2 vezes 5 10 Vai um e la tá o número duas vezes 3 ele somava o 1 mais o 3 e ficava 4 e somava 2 x 4. Eu falei para elas dei esse exemplo e falar vocês tem que observar e isso é pesquisa pesquisar porque que o aluno não tá aprendendo porque às vezes ele sabe até determinada coisa mas porque que ele tá errando né então é nesse sentido que eu falo para ela de observar a escrita ela não basta falar para eles assim a carroça e com dois “RR” você tem que explicar o porquê abacaxi é com x você tem que ir lá e dar a regrinha ortográfica e falar que toda palavra de origem indígena esse daqui é escrito com x então tem tudo isso assim essa parte é toda explicada para eles né, eu cobro e muitas vezes eu mando fala para mim o que que você vai falar para o aluno explica para mim então é sempre assim, eles me procuram se tem dúvida Giselda como que eu faço isso? Como que eu vou apresentar isso? né o que que eu faço com isso agora nós vamos nos encontrar ao sábado antes eles iam mais na minha casa porque eu não tinha muito tempo para vir aqui na universidade e durante a aula me procurava no intervalinho para ver o que fazer mas sempre tem respaldo sim.

COORDENADOR	4.a QUAIS AS DIFICULDADES E AS POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO COM O ENSINO E A PESQUISA?
LITERATURA GOI	Esse projeto de extensão eu acho que ele não está muito envolvido com a pesquisa, encontro essa dificuldade até para lançar lá no projeto de extensão quanto a pesquisa por que a gente faz é só o trabalho com a comunidade mesmo, tem a parte da teoria que eu faço com os alunas até na sala de aula, mas essa pesquisa realmente encontro muita dificuldade.
FORMAÇÃO ITA	Bom dificuldades sempre existe juntar as três realidades, como eu sempre sou professor no terceiro e quarto períodos eu sempre fui professora o ano inteiro. Então eu tinha um pouco mais de facilidade de fazer um pouco mais esta ligação. Talvez com ensino faz, com a pesquisa menos por isso que eu penso que no próximo ano eu preciso fazer uma pesquisa ligado com o projeto de extensão para fazer mais essa ligação pois de fato com a pesquisa não teve muita ligação não.
HISTORIAS PIRE	Quais são as dificuldades e as possibilidades de articulação das atividades de extensão com o ensino e com a pesquisa o que tem entre extensão as atividades de extensão é realmente acho que elas têm só acrescentar com as leituras que elas fazem da contação de história elas vão vão desenvolver nessa parte de ensino mesmo as leituras e com a parte da extensão. Eu acredito que da pesquisa eu acho que a pesquisa não tem muito haver com meu projeto no sentido da pesquisa mesmo, delas virem aqui delas pesquisarem, delas saber por exemplo quantas crianças participam, então acho que a pesquisa não tem haver, acho que mais é o ensino que é essa produção, muitas alunas depois de desenvolver o projeto elas fazem o TCC voltado para a contação de história do valor, a importância da contação de história já teve aluna que já desenvolveu o TCC então acho que isso tem haver com o ensino e com a extensão são as práticas delas mesmas que é onde elas estão praticando aqui o que elas estão vendo lá na universidade.
JOGOS PIRE	As dificuldades são devido as atividades de extensão as vezes ficarem um pouco isoladas. A gente vê que embora elas sejam necessárias e uma articulação bem próxima seria necessário, mas nem sempre isso na prática tem sido concretizado então talvez seja pela questão da disponibilidade dos professores, a gente percebe que é setorizado o trabalho e a UEG tem incentivado e a gente tem escutado muito isso, sobre o discurso do professor aulista, então o professor acaba tendo que fechar muitas aulas, tem que fechar 12 aulas no mínimo para ser um professor com 40 horas, então no mínimo 12 horas de sala de aula. E com isso, inviabiliza o tempo para ele planejar outras coisas, para promover outras atividades, essas são algumas das dificuldades que a gente vê na atividade extensão. Uma outra dificuldade que eu já mencionei é o pouco incentivo na questão das bolsas, incentivo para os alunos. Pois se tivesse mais oportunidade para cada curso, uma boa quantidade de bolsas disponíveis para os projetos de extensão, isso iria

	oxigenar ainda mais esse trabalho, acho que seria isso não sei se eu respondi bem a questão.
TRÂNSITO SÃO L	<p>Eu vejo assim impossível a gente não fazer relação e essa interação entre ensino pesquisa e extensão, quando eu estou lá na parte do ensino nós estamos lá fazendo toda uma discussão teórica sobre acerca de vários temas, quando eu vou para extensão toda essa parte teórica do ensino ela precisa ser levada pra nossas ações extensionista, assim como a pesquisa também precisa e vejo que a universidade hoje precisa buscar uma maior compreensão de que essa relação entre ensino, pesquisa e extensão ela precisa passar por um novo olhar para que a gente ter mais clareza e efetivar da forma que a gente já vem efetivando só que ainda de maneira um pouco baixo, porque a gente espera que esse tripé ele não possa trabalhar sem estar vinculado um ao outro.</p> <p>Até diante do depoimento que eu já fiz até agora, tudo está relacionado né, entre ensino pesquisa e extensão, aliás a gente defende muito isso, tenta alcançar, mas ainda esbarramos em algumas dificuldades dentro da própria instituição, que sabe, que defende que é assim, mas quando vamos para a prática as barreiras vão surgindo.</p>
EJA SÃO M	<p>Tem... tem na verdade nosso Campus ele é Campus parado na pesquisa né, infelizmente talvez nós temos a nossa alimentação nós não temos doutores no campo, então essa questão do ensino, extensão, ensino e pesquisa, nós fazemos nossas pesquisas mas não publicamos nós construímos nossos artigos mas também não publicamos a o único trabalho que nós fizemos com base na no trabalho que nós fazemos aqui no projeto é o TCC da acadêmica Érica e ela participou do meu projeto durante os quatro anos da faculdade, ela participou do projeto mesmo que em ciclos, mas como ela tinha interesse de fazer a pesquisa dela o TCC, sobre o nosso projeto a EJA aqui, ela participou e ela produzir um artigo de trabalho de conclusão de curso e foi o único trabalho que nós fizemos que entrou com pesquisa né, mas não publicamos ainda, ainda... mas é um trabalho que eu tenho interesse em publicar e ela também, entendeu!</p>
REFORÇO SÃO M	<p>Eu vejo o seguinte por a gente morar no município tão distante dos recursos que a gente verifica, a falta de incentivo muitas vezes as próprias autoridades não sabem que nós desenvolvemos esse projeto na nossa cidade, no nosso município e qual que é a qualidade desse projeto. Então eu convido o pessoal para vim conhecer e saber justamente da nossa realidade que a gente enfrenta isso, então esse aqui é um esforço não só das acadêmicas, da Universidade do coordenador da ação, mas também de toda a participação da escola, é uma parceria que a gente percebe. As atividades do projeto contribui sim pro ensino, por que eles desenvolvem tanto a teoria, quanto a pratica o que eles aprendem dentro da sala de aula com os conteúdos abordados por períodos que tem as disciplinas, ai eles trabalham a pratica e exerce uma influencia muito grande para elas. A questão da pesquisa eu acho assim que ainda esta distante da nossa realidade, então a gente procura tentar melhorar, fazer curso de formação, melhorar os nossos conhecimentos, a gente sempre tem grupo de estudos, mais eu acho assim que ainda esta um pouco longe da nossa realidade, a pesquisa.</p>
CIÊNCIAS URUA	<p>Ah esse tripé tem que estar junto né não tem como separar né. então a relação que eu faço é a assim não tem como você ensinar sem pesquisar sem saber porque que o aluno aprende porque que ele não aprende né e assim tudo que ele aprende ele tem que aprender não é sim de uma forma decorativa, ele tem que aprender uma coisa que ele vai utilizar né, uma coisa para vida porque Inclusive a Danusia falou assim que a interdisciplinaridade é uma coisa que a gente faz para vida é uma coisa que você vai usar na vida não é uma coisa que vai ficar aleatória perdida então mais nesse sentido. Eu nunca pego só esse ano que eu abri uma exceção que eu peguei uma aluna do segundo ano porque assim ela é muito desenvolta, desinibida, muito boa para falar e assim ela faz muita graça para os alunos prender a atenção né então eu pensei assim eu vou pegar essa menina e nós vamos trabalhar com ela né as outras duas ensinam para ela as dificuldades só essa do segundo, mas eu pego do terceiro e quarto ano justamente por isso porque eu já trabalhei língua portuguesa com eles no terceiro ano e no quarto ano no primeiro semestre eu trabalho ciências então eles já passaram pelas disciplinas né.</p>

COORDENADOR	5.a VOCÊ TEM DIFICULDADE DE TER ALUNOS ENVOLVIDOS COM SEU PROJETO? CASO AFIRMATIVO, EXPLIQUE.
LITERATURA GOI	O ano passado eu tive certa dificuldade, porque as alunas de pedagogia geralmente elas são muito sobrecarregadas nos temos vários projetos de extensão, temos várias atividades, tem seminário, tem simpósio de pesquisa, tem apresentação de banner, tem

	os estágios, então as alunas acabam sendo sobrecarregada e um curso de pedagogia exige isso né, que elas cheguem em uma escola preparada, então elas acabam dizendo "a professora eu até gostaria mas tô sem tempo, mas agora nós resolvemos pegar as alunas do primeiro período que estão entusiasmadas e não estão tão sobrecarregada com tantas atividades, Então esse ano não encontrei dificuldade , estou com 10 alunos e até esta sobrando.
FORMAÇÃO ITA	Não tenho dificuldade não pelo contrário rrsrs. Eu tenho que selecionar porque são muitos que querem mas pela questão que eu já falei pela questão da obrigação das Horas da extensão Porque elas precisam das horas de extensão e por isso tem gente demais sobrando para fazer.
HISTORIAS PIRE	Então tem! Essa dificuldade ela sempre acontece às alunas da pedagogia a gente usa o termo alunas porque nas 4 turmas de pedagogia só temos um homem, a maioria são mulheres e o curso é noturno e todas trabalham o dia todo, então tem dificuldade de coordenar o trabalho com o projeto então a gente tem que pegar aquelas que não trabalham, geralmente quando elas chegam lá no terceiro no quarto ano de pedagogia a maioria delas já estão trabalhando aí tem o estágio que já dificulta também e os alunos do primeiro e segundo ano elas ficam meio que sem compromisso e estão começando o curso, então são poucas que se envolvem com o projeto elas vão envolver mesmo é no terceiro, quarto ano, que tem a questão da carga horária e elas já estão trabalhando e tem o estágio então a dificuldade e a questão do tempo mesmo, tempo delas de vir aqui duas vezes por semana para poder tá desenvolvendo esse projeto.
JOGOS PIRE	Bastante, bastante porque dos alunos que a gente tem esse é primeiro, segundo ano que nós temos alunos bolsistas da permanência que foi redirecionado e até mesmo com alunos voluntários, eu também tive dificuldade já teve ocasião que eu pensei eu vou ter que desistir do projeto porque às vezes alguns meses eu ia sozinha desenvolver o projeto né, e isso é desanimador, porque você não vê o trabalho extensionista sendo feito porque aí é só o professor levando alguma coisa né, então eu não tava vendo meu trabalho de pedagoga na formação do professor com aquele aluno né, então é difícil de encontrar as vezes os alunos e a gente trabalha com o convencimento, com a tentativa, e conta com a colaboração mesmo de alguns que foram como essas que a gente falou.
TRÂNSITO SÃO L	Nenhuma graças a Deus todo ano e já são 8 anos de projeto de extensão educação para o transito compartilhando responsabilidades todos os anos a gente conseguiu 20, 25, 30 alunos. Às vezes a gente precisa até deixar alguns porque acaba que não é possível agregar todo mundo. Não temos dificuldade, a nossa dificuldade ao contrário é de reunir grupos menores, porque quando você estende demais é difícil de você também articular então todo ano nosso projeto funciona um número muito bom de alunos, é claro que no decorrer do processo, alguns vão evadindo, não conseguem comprar toda carga horária, mas não é difícil o projeto é bem reconhecido e a participação dos alunos é muito boa.
EJA SÃO M	Não dificuldade de ter alunos eu não tenho, se eu falar para você que eu tenho isso não é verdade. Inclusive no ano que eu... o primeiro ano que eu trabalhei com esse projeto eu tinha 40 alunos foi na época que eu trazia 6, 5, 6... então dificuldade eu não tenho, muito pelo contrário eu tenho que colocar limitações, por que essa quantidade de alunos esse número não sou eu que Estabeleço é a minha coordenadora de extensão, "Ana você trabalha com 40 não foi muito não não foi muito puxado o que que você acha de trabalhar com 20", aí porque acontece da seguinte forma a coordenadora de extensão ela coloca o nome do projeto com a professora coordenadora e os alunos vão até a secretaria e se inscreve no projeto que eles vão participar e lá tem um limite de alunos, esse ano decidiu-se que seria 20 alunos para o meu projeto e aí desses 20 alunos teve duas desistência, mas aí depois uma outra ingressou no projeto, uma desistiu que a mãe faleceu e ela não poderia vir mais à noite então ela optou pelo projeto à tarde. Mas a dificuldade de acadêmicos para o projeto eu nunca tive, tive alguns acadêmicos que me deram algum trabalho pela questão de não cumprir horário mas dificuldade não.
REFORÇO SÃO M	Não. De maneira alguma, pelo o contrário. A procura no início do ano para inscrição do projeto ele é muito ampla, e muitas vezes o aluno quando ele inicia um projeto e ele tem que fica aguardando para poder fazer outro projeto, por que ele é anual.
CIÊNCIAS URUA	Não tenho dificuldade eu acho assim qualquer número de aluno que vier eu trabalho eu abraço do mesmo jeito assim para mim é um prazer o aluno chegar o Giselda eu quero fazer parte do seu projeto então assim é muito gratificante assim até porque e se esse projeto já foi até já saiu até no jornal da cidade falando né elogiando o projeto de extensão da UEG da professora Giselda né que assim os alunos estavam aprendendo

	<p>muito e daí aquela reclamação que eu te fiz na fala informal que eu fico chateada quando eu não tenho os alunos que eu deveria ter o quantitativo que eu deveria ter para estar atendendo todas as escolas porque as escolas ficam me ligando me pedindo. Não estou no momento me dispondo de um número maior de alunos e nem de transporte devido a outros projetos que exigem dos alunos exclusividade rsrsrsrs me deixando na mão.</p>
--	--

COORDENADOR	5.b QUAIS OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE ENVOLVIMENTO NO PROJETO DE EXTENSÃO DO ACADÊMICO, DA COMUNIDADE E DA UEG?
LITERATURA GOI	<p>Nesse projeto é um projeto mais específico até a diretora pede fotos e não podemos tirar, então existe esse movimento com a comunidade mas nesse núcleo fechado que é a casa de passagem a gente envolve com as profissionais que estão lá dentro, com a coordenadora, mas tem um limite, o envolvimento é muito bom, as vezes a criança fica um pouco retraída mas assim depois ela se envolve, ela interage a coordenadora fica muito feliz com a as alunas lá, mas temos hora e dia marcado por que as crianças ficam programadas para receber a gente, então eu acho que é muito bom o envolvimento, os acadêmicos se envolvem eles querem ir até mais vezes, no ano de 2016 o juiz autorizou de 15 em 15 dias porque não era um apoio pedagógico, e com o passar do tempo que fomos percebendo que as crianças precisavam além da contação de histórias e a gente não estava ali só para poder fazer uma contação de história, acho que o projeto de extensão é para ajudar, apoiar a comunidade, então tenho que ver o que ela está necessitando, o que ela precisa, aí passamos a apoiar essa parte pedagógica. A UEG enquanto a diretora a coordenadora elas ajudam demais. Por exemplo: o juiz está me procurando e não me encontra aí elas vão atrás de mim... eles perderam o processo aí elas vão atrás de mim a coordenadora de extensão Iara, ela ajuda a resgatar as alunas do projeto, me ajudam no que é necessário, financeiramente eu não tenho ajuda nenhuma, a gente até pede nos projetos de extensão, mas não existe uma verba direcionada para esses projetos. Igual livro eu pedi muitos livros de literatura mas não consegui nenhum, então eu não ajuda financeira, só com relação a gente recebe e cumpre a carga horária certinha do projeto de extensão, mas financeiramente para realizar o projeto não temos. Se tivesse seria bom, porque poderíamos comprar livros, poderíamos fazer dinâmicas diferentes, porque sempre que fazemos alguma coisa como um cartaz e tudo com a ajuda das alunas ou eu mesma ajudando. Só em 2016 eu uma bolsista que recebia e as demais são todas voluntárias.</p>
FORMAÇÃO ITA	<p>O envolvimento no projeto... então primeiro questão Eu já falei a dificuldade de tempo então tanto a comunidade como os acadêmicos tem a carga horária da extensão então aqui a gente conseguiu esse horário que é o horário de planejamento que já acontecia, mas não criamos uma coisa Extra isto já era do programa do CEMEI, então nós incluímos aí as acadêmicas então tem dificuldade de horário Muitas delas às vezes não vem por conta do horário também e a questão outra grande dificuldade que eu já falei também a questão da leitura a dificuldade de acompanhar de participar nas discussões a gente percebe que algumas a consegue mas a maioria tem dificuldade de desenvolver um raciocínio uma ligação das coisas. Da UEG as dificuldades, eu acho que não A grande maioria também daqui já estudou na UEG, trabalha aqui e é muito semelhante também a realidade das que estão trabalhando aqui e das acadêmicas lá. A Vilma foi minha aluna lá na UEG, aqui tem outras aqui que já passaram por lá também.</p>
HISTORIAS PIRE	<p>Os alunos e as alunas que conseguem vir para o projeto elas realmente se envolvem, todas que vem assim nenhuma aluna começou o projeto e largou no meio a não ser problemas com o serviço, talvez vinha mas conseguia um trabalho de 8 horas integral e não tinha jeito mas as que tem o tempo e que vem esse envolvimento é muito bom, elas gostam e assim os alunos da comunidade as crianças que ouvem as histórias também se envolvem muito e muito prazeroso você vê e nos olhos deles a emoção e depois perguntas então esse envolvimento é grande. Agora com a universidade eu acho que a montagem da brinquedoteca então acho que essa contribuição da UEG seria nessa montagem da brinquedoteca porque ajudaria mais as alunas na questão de preparar os materiais, porque a gente tem um acervo aqui na APAE mas lá na UEG não tem, e lá na biblioteca são pouquíssimos os livros e são mais livros teórico os de contação de história não tem, então acho que se UEG e a gente conseguisse montar brinquedoteca ela enriqueceria mais o projeto.</p>
JOGOS PIRE	<p>Eu poderia dizer que os dois primeiros, o acadêmico e a comunidade recebem as vezes melhor do que a própria UEG né, a UEG ela, ela procura dar um relativo suporte na</p>

	<p>ocasião do evento do CEPE, então que se fala na extensão né, mas ao longo do processo nós não temos esse suporte. Suporte do tipo o que como é que tá sendo o projeto que que precisa né, quando agente solicita algum material nós temos dificuldade né, então até quando a gente apresenta o projeto nem se perde mais material que a gente pensa assim se eu pedir o material não vai nem aprovar meu projeto porque pode ser que seja materiais que que vão impossibilitar a aprovação do projeto, então a gente faz meio que com as condições que temos né, então agora a comunidade recebe muito bem tão bem que muitas vezes eles solicitam que vá para outras, quando a gente tá indo para o 3º ano e para o 4º ano melhor dizendo, a professora do 3º fica, vem desenvolver no nosso também né, na nossa turma também os alunos também querem, então a gente vê que a comunidade aceita muito bem, quando nós falamos com a Secretaria Municipal de Educação para solicitar a carta de aceite eles disseram que a ideia que pudesse fazer o projeto no município inteiro e aí eu falei nós estamos custando dá conta de fazer numa escola né, uma turma então a gente sente assim que a vontade é a disponibilidade estão sempre de portas abertas né, tanto aqui quanto no município de Pires do Rio quando a gente vai comenta sobre embora a gente já tinha tentado forma alunos lá para trabalhar la, gente ainda não conseguiu isso né. Eu penso que a UEG poderia dar incentivo à acadêmicos para que possam participar, na forma de bolsas e na disponibilidade de materiais, porque nem sempre as escolas têm condições de trazer os jogos didáticos. No jogo do xadrez por exemplo que os jogos às vezes o valor de no máximo cinquenta reais um jogo né para cada dupla né, o materiais como o quadro imagético com qual gente trabalha né que é o recomendável, então poderia dar um subsídio do material que a gente sente essa falta né, desde que exatamente começamos foi assim e as alunas fizeram trabalho também pedagoga ali confeccionando peças né inclusive plastificando essas peças pela questão da durabilidade para gente expor né, mas tem dificuldade para por exemplo expor as peças naquele quadro ou mural que nós fizemos, tem a dificuldade de cair né, não é tão tão prático assim né, então não tem essas limitações que se a gente tivesse algo mais organizado uma estrutura melhor possibilitaria vislumbram um alcance maior também né.</p>
TRÂNSITO SÃO L	<p>Da UEG a gente tem tido assim nesses anos sempre muito respaldo por parte da direção, por parte das coordenações por parte nossa enquanto professores temos realmente nos desdobrado e nos envolvido efetivamente com o projeto, no desenvolver do projeto os acadêmicos eles sempre interagem bem a dificuldade maior é que nossos alunos às vezes são alunos de outras cidades aí a gente acaba que tem que às vezes fazer alguma modificação nessa programação é às vezes alguns podem vir só de manhã, pode vir só à tarde, às vezes só no finalzinho da tarde ou no sábado então a dificuldade maior é com relação a isso a comunidade é uma colhida muito grande que as escolas todas, Se a gente pudesse e desse conta e tivesse tempo poderíamos ir em todas as escolas, todas as semanas porque eles gostam e participam ativamente aqui na rádio só o ano passado a gente não conseguiu fazer a gravação dos programas que tava passando por algumas mudanças diretor da Rádio pediu para gente aguardar para retomar esse ano, mas nos anos anteriores sempre a gente teve essa parceria muito boa, a receptividade da comunidade sempre que a gente encontra alguém na rua a gente desenvolve o maio amarelo a gente desenvolve a semana nacional do trânsito, tem tido uma parceria muito boa com Bombeiros, Polícia Militar Civil, com o Ratinho da rádio... então assim é um envolvimento muito bom de toda comunidade, da comunidade da UEG, dos acadêmicos no nosso projeto. Lá no projeto do presídio a direção esse ano tem me ajudado a assim com material e esse projeto nosso do trânsito em outras edições a gente já conseguiu assim bastante ajuda também e penso que na, na... material didático mesmo seria interessante se UEG pudesse ajudar.</p> <p>Não, mas nós temos limites sim! Porque os alunos, eles têm muita vontade de participar mas nós temos muitos que esbarram na questão do tempo porque a nossa clientela das... especialmente das licenciaturas é uma clientela de alunos trabalhadores então eles se preparam para fazer o curso de pedagogia ou de letra estudando à noite, então quando você tem uma atividade desenvolvida durante o dia é um limite é uma barreira mas ainda assim eles vem no horário de almoço horário de intervalo das 17h até às 19h e fazem de tudo para cumprir pelo menos a carga horária mínima mas a dificuldade é realmente centrada na questão dos nossos acadêmicos Trabalhadores. Alunos enquanto nossos acadêmicos, todos os cursos que em todas as instâncias novamente vou puxar né para o lado da pedagogia pelos valores humanos que a gente procura trabalhar, pela oportunidade de conhecer diferentes Campos de atuação e outras possibilidades de</p>

	<p>atuação também enquanto Professor pedagogo que será e não apenas no Exercício da docência no Exercício da profissão de sala, é uma possibilidade que esses alunos terão para despertarem para outras oportunidades e para os demais cursos especialmente por isso para entender o quanto que o que ele recebe aqui de Formação, pode fazer a diferença na comunidade. Então as possibilidades também acho que já contemplai, mas vou me apegar ela, que eu acho que anteriormente eu falei mais das dificuldades. As possibilidades são realmente os trabalhos realizados em equipe o campo de São Luís é sempre um grande parceiro em tudo que os professores propõe a fazer, então a gestão tanto atual quanto as demais que eu já tive oportunidade de trabalhar com o projeto sempre tudo que nós precisamos dentro das possibilidades do campo a gente teve apoio, então o desafio é esse a gente tentar fazer apesar das dificuldades buscando as parcerias. Inclusive a comunidade também é nossa colaboradora. Nós temos duas instituições aqui em São Luís que, que nos ajudam que é o Detran local especialmente, as auto escolas também são colaboradores mas tem também a empresa Ratinho Produções, não sei se tem outro nome... Em todo e ele nos ajuda, junto ele faz a ligação entre o nosso trabalho UEG com a PM, então ele busca o apoio da PM a gente desenvolve projeto a gente vai para as ruas e faz os trabalhos. Então a comunidade também tem nos ajudado a superar essas dificuldades. O processo de envolvimento da Comunidade, como nós temos a dificuldade especialmente financeiros a gente vai atrás da comunidade e a comunidade abraça, gosta muito... a outra coisa que eu não citei, é nós temos as rádios locais que também são parceiros às vezes quando a gente atrasa para ir Eles ligam atrás que programas Estão atrasados, Cadê o grupo de meninos né porque a gente tem dificuldades, as vezes marcam horários e os alunos por questão de transporte não podem vir. Eles nos cobram e quando a gente demora para chegar no início do ano com o projeto à própria comunidade já solicita e são as parcerias mesmo que a gente tem efetivado junto à comunidade.</p>
EJA SÃO M	<p>O envolvimento é ótimo, eu vejo... Eu até coloco ótimo, ainda se tem alguns acadêmicos que falam que não quer ser professor que tá fazendo a formação porque não teve outra opção e tal é o que nós temos e tal, da universidade pública, mas eles participam direitinho eles fazem o planejamento eles executam as aulas direitinho faz tudo direitinho e eles se envolvem, inclusive nos meus relatórios eu coloco o envolvimento, empenho dos acadêmicos, dos alunos, e dos demais da escola campo. A escola é muito acolhedora receptiva sempre de portas abertas, eu trabalho aqui nessa escola com projetos a 6 anos era um outro e depois eu fiz esse, sempre de portas abertas acolhedora mesmo que mudou de gestão nesse período, de coordenação, mas todo mundo, os professores também, as meninas do administrativo, todo mundo não tenho que reclamar . Olha é Uma das coisas que eu vejo com fragilidade, na verdade que eu vejo Pouca.....deixa eu ver.... Como é que eu vou usar rrsrsrs. É tipo assim quando nós trabalhamos nós fazemos o nosso trabalho a nossa coordenadora sabe que ele está acontecendo a direção também, mas eles não participam né, eles não participam e talvez seria isso, uma maior participação, não sei, porque a gente faz trabalhos maravilhosos aqui e aí a gente também não leva, não tem um momento para a gente levar isso para lá para socializar com os demais colegas, para socializar Então fica assim eu com meu projeto com os meus acadêmicos. Fica muito restrito, tá acontecendo elas sabem que está acontecendo, mas não tem um momento de socializar, de socialização dos projetos para eu conhecer como acontece dos colegas e os colegas como acontece o meu. O curso não tem um colegiado para gente discutir isso, eu sinto a falta disso porque a gente trabalha faz um trabalho legal mas fica nos e a escola e os acadêmicos. Fico meu e o da Danusia eu no meu e ela no dela. Tenho aluno bolsista, eu não tinha até final de Maio, agora em junho a Micaela é bolsista, aí é... bolsista não recebe as 10 horas não sei se é dessa forma?! Não, ela não recebe as 10 horas, segundo as informações ela não pode receber as 10 horas do projeto por ela está sendo remunerada com a bolsa, aí ela vem como suporte para mim e aí tudo, e ela não recebe. Aí ela vem o ano inteirinho rrsrs e não recebe. Ela começou a ser bolsista agora, mas ela é bolsista da extensão, ela é da extensão mesmo, e eu faço o relatório da bolsista lá na plataforma e ela não recebe as horas. Só voltando na bolsista ela era acadêmica do projeto veio Fevereiro, Março... E aí cumpriu, mas aí a Jack chamou ela e falou "olha você fez o projeto mas você não pode ganhar as 10 horas porque agora você vai entrar como bolsista E aí você é remunerada, não tem nada não eu ganhei conhecimento" aqui não ganha as horas. Mas eu sou do NDE e eu participei da construção do PPC isso não tá escrito. A parte da extensão eu não ajudei a produzir, porque nós dividimos o PPC em partes e cada membro do NDE</p>

	foi construindo e depois a gente reuniu e foi afunilando, organizando e mandamos, a parte da extensão não fui eu que fiz, mas eu li todo o material e eu também não vi sobre isso.
REFORÇO SÃO M	O que eu percebo com as minhas acadêmicas é o seguinte, as dificuldades encontradas até agora elas não viram nenhuma dificuldade, no meu ponto de vista. De preparar o material, organizar, trabalhar com esses alunos não, elas trabalham com gosto, com prazer mesmo a gente percebe isso aí, com sentimento então tem uma certa empatia entre esses alunos que a gente pode perceber que são alunos carentes, e essas acadêmicas também, tanto é que tem acadêmicos que está comigo há dois anos, então elas fazem esse trabalho com satisfação. Agora com a comunidade, eu percebo o seguinte que existe uma certa parceria tanto a UEG, quanto a escola elas são parceiras tanto é que a gente trabalha aqui também com a coordenação da escola campo e também juntamente com os professores, é uma parceria entre ambas as partes. E a questão da UEG, eu vejo o seguinte que esse trabalho projeto de extensão na UEG ele é muito gratificante para todos nós, não só na universidade que é uma colaboração que tira esses alunos de dentro da sala de aula envolve nessa escola campo para mostrar nossa realidade, porque justamente ciente eu percebo o seguinte que as acadêmicas elas vivenciam muito a questão teoria, a parte teórica mais quando vai exercer o seu papel, o seu ofício como pedagoga a nossa realidade é outra, então essa aí é uma parceria, é uma interação que a gente percebe entre a Universidade e a escola campo. A UEG poderia contribuir com materiais, pois muitas vezes os materiais que a gente confecciona são das próprias acadêmicas, do próprio bolsa e que também não são bolsistas elas simplesmente desenvolvem o projeto de extensão que tem a sua carga horária anual, então elas desenvolvem todo esse trabalho, mais eu percebo que a maioria faz com satisfação.
CIÊNCIAS URUA	As possibilidades de envolvimento da comunidade é muito grande que a comunidade escolar de Uruaçu assim fica totalmente envolvida quando eu faço projeto que eu faço a carta de aceite a sempre a secretária de educação faz reunião com os diretores eu levo os acadêmicos nós vamos lá na secretaria explico o projetos para os diretores todo mundo abraça o projeto e já explica eu faço sempre assim o cronograma e fala Fulano você vai para escola falando para tal escola e aviso diretor Fale qualquer coisa me comunica, então assim eles aceitam bem Então as meninas vão falar com vocês eles aceitam muito bem o projeto, aqui na UEG também o projeto sempre foi muito bem elogiado né nunca assim um diretor um corpo gestor reclamou foi até uma vez veio fiquei feliz tirei fotografia e mandei falei com o Edson veio lá da UEG de Anápolis, desse projeto de ciências e disse “parabéns é desse tipo de projeto que a UEG precisa” rrsrsrs. Isso foi no ano passado. rrsrsrs A UEG poderia contribuir muito mais rrsrsrs com transporte por exemplo eu falo gente eu até brigo na Secretaria de Educação quando tenho mais o educação vocês tem que dar oportunidade para as Minhas alunas da UEG que ela já trabalham de graça no projeto então quando vem alguma coisa para cá que é remunerado vocês tem que dar né prioridade para elas né que elas já estão trabalhando com vocês de graça né então eu sempre brinco a secretária sobre isso então aqui o que falta é assim por exemplo hoje mesmo assim eu precisei de algo que eu não vou nem falar o que rrsrsrs me foi negado mas né então é complicado né. A UEG sempre que a gente precisa de transporte não tem dinheiro não tem né material não tem pros alunos para extensão não tem, a extensão eu faço quando eu faço projeto lá no cronograma de material mas até a secretária me chamou e falou Giselda tem que dar isso não é você autoriza as escolas que quando os alunos precisa tirar xerox e fazer algum trabalho que a escola tivesse material estarão disponibilizando para eles Por que até assim é parceria né eu acho que até que seria mais obrigação a secretaria mais facilitaria para o aluno se fosse da UEG mas assim como é parceria a Prefeitura da o material nas escolas disponibiliza né e assim né Se tivesse o transporte seria bom né ou assim alguma bolsa se tivesse alguma coisa para eles para pagar o transporte para eles se deslocam muito né porque eles moram lá no canto lá né da fazenda né, poderia sim ter pelo menos e risório por exemplo R\$ 100 por mês para eles né rrsrsrsr

COORDENADOR	6.a AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO SÃO RECONHECIDAS NA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR? COMO?
LITERATURA GOI	Sim, elas são reconhecidas e recebem o certificado e recebe o certificado de horas para elas integrem no currículo delas, da Coordenação também, e nessa casa de

	passagem, porque eu sei que o trabalho voluntariado ele conta pontos bastante no currículo né e eu pedi agora para o juiz e para a coordenadora que eles fizessem no final do projeto Um certificado para eu colocar como voluntariado de tantas horas para as alunas.
FORMAÇÃO ITA	Sim Compõem sim compõem, é as acadêmicas Elas têm eu não sei exatamente quantas horas elas necessitam de Horas de extensão eu não sei exatamente quanto mas compõem elas necessitam dessas horas todos os anos eu certifico o projeto aqui de um ano inteiro e como agente faz atividades que não são só presenciais aqui a gente dá um certificado de 120 Horas para elas.
HISTORIAS PIRE	Sim, inclusive a gente tem a disciplina de Literatura Infantil e que elas contribuem para essa disciplina, muitas alunas depois dessa disciplina elas se interessam mais pela contração. E como eu falei anteriormente ela contribui porque muitas alunas depois do projeto elas até fazem TCC em cima de Literatura Infantil, eu acho que essa é uma uma contribuição e elas utilizam a carga horária elas utilizam as horas do projeto nas atividades complementares que dão em Torno de 100 horas e elas aproveitam bastante.
JOGOS PIRE	Eu penso que no processo lá de atividades complementares elas constam inclusive a gente fez a pouco tempo a revisão do nosso regulamento de atividades complementares e lá consta que a participação em atividades de extensão tem um percentual maior, uma exigência maior agora! Então se nós tamos trabalhando por cerca de 5 anos agora que isso vai começar aparecer como uma exigência, antes não, não era, se eu incluir bem a pergunta.
TRÂNSITO SÃO L	Eu penso que são como é... carga horária né que o aluno precisa ter e aprendizado Então essa questão curricular tá posta no projeto político pedagógico do curso né, ele tem que cumprir tantos por cento acho que poderia ser mais mas está presente... Sim. A nossa experiência aqui especialmente nos últimos anos ela tem sido bastante positiva nós temos um incentivo muito grande por parte da gestão do campus, de todas as coordenações e a obrigatoriedade, então é para os alunos já sabem disso então todo início de ano tem uma demanda muito grande de Acadêmicos procurando os projetos projetos de pesquisa e de extensão principalmente os de extensão que nos estamos falando porque eles sabem que precisa ser integralizado com o currículo que eles precisam cumprir.
EJA SÃO M	Não... Dez horas..... vai contar só que ele fez um projeto de extensão o ano todo trabalhou o ano todo e vai ganhar 10 horas, trabalhou muito mais do que 10 horas, se você colocar duas horas que nós compramos certinho das 19 às 21 toda terça-feira, 200 dias letivos por que nós fazemos. É claro que nós já tiramos os feriados pegamos o calendário da escola, alguns imprevistos o momento coletivo aqui ou às vezes a semana que faltou combustível então não tinha combustível nós não realizamos mais aí..... na segunda a gente senta eles planejam eles me mostram o planejamento Eu sei tudo que eles vão trabalhar dentro da sala de aula, eu gostaria de valorizar, mas a UEG não valoriza. E nós não temos o financeiro do projeto. Todas as despesas são divididas entre os alunos e eu. Rsrarsrs. E aí a gente faz os incentivos para os alunos porque a interessante faz dinâmicas, leva uma caixa de bis e isso toda aula tem um gasto tem as reproduções, tem os balões então assim toda semana tem um gasto de mais ou menos R\$ 1 e pouquinho de cada um, e é dessa forma e aí eu me incluo com eles para dividir para manear um pouco. Quando eu coloquei o projeto no sistema lá eu coloquei os gastos e eu especifiquei quais seriam esses gastos e pedir fundo né renda para isso mas também a gente questiona eles não responde, aí a gente divide os gastos né. E nós fazemos duas culminâncias. nós fazemos em junho para encerrar o primeiro semestre e às vezes fica R\$ 15 para cada acadêmica aí eu entro com 50 e assim rsrarsrs.
REFORÇO SÃO M	Sim, eu vejo sim que estão trabalhando a questão da teoria e a pratica, elas caminham juntas. Anualmente, tem a carga horaria das acadêmicas então são emitidos os certificados, elas têm esse certificado como comprovação e atividades também complementares.
CIÊNCIAS URUA	Sim, tem totalmente. Sim totalmente. 40 horas, é os limites de horas da faculdade eles falam que é só 40 horas trabalham quase 200 horas rsrarsrs e recebe o certificado de 40 horas rsrarsrs Uai eu não sei se é só do campus mas falam que a 40 horas que o projeto de extensão é de 40 horas não é desde que Nós entramos aqui que eu tô trabalhando com os meninos com outros projetos aí eu faço assim não sei por que dá 160 horas e o certificado só da 40 horas, eu acho injusto além de não ganhar ainda passa os meninos para trás com certificado para ganhar horas. Acho que é para fazer mais projetos né rsrarsrs agora na reedição são você vai ver eu vou colocar uma 150 horas rsrarsrs. Eu não

	entendi já perguntei porque se os alunos vão ano inteirinho porque que eu tenho que colocar só 40 horas ninguém me explica e os meus alunos fazem 160 horas vai o ano todo e olha enquanto durou o projeto eles vão 150 horas de extensão é muito bom.
--	--

COORDENADOR	6.b QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO?
LITERATURA GOI	Esse projeto ele surgiu a partir de uma disciplina de Literatura Infantil só que agora as alunas do primeiro período elas não tiveram ainda essa disciplina, então eu tento orientá-las até para elas poderem a chegar, mas eles ele surgiu a partir dessa disciplina que era do sétimo período essa disciplina, por isso que eu pegava alunos no quarto ano, já faziam a disciplina e o projeto. Eu senti muito dificuldade de resgatar as alunas, porque elas estão sobrecarregados com monografia, com estágio, com seminário, com simpósio.
FORMAÇÃO ITA Sim porque tudo que a gente faz aqui por exemplo nós estudamos aqui filosofia da educação, estudamos especificamente a educação infantil, Literatura Infantil então tudo que a gente faz aqui ta estritamente ligado ao currículo da pedagogia.
HISTORIAS PIRE	Então tem a disciplina e a partir desta disciplina de literatura infantil que surgiu o projeto.
JOGOS PIRE	Eu penso que tem muitas relações né, formação de professores visa promover situações de ensino significativas, promover situações ricas de aprendizagem, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, criar práticas de sucesso na sala de aula né, então com esses objetivos na formação né, estudar, vê metodologias que são realmente aplicados, então essas o currículo de formação pretende isso né, e atividade de extensão ela facilita esse processo por assim dizer né, ela coloca o aluno em maior atuação e penso que que tem bastante relação.
TRÂNSITO SÃO L	Então... é, segundo o código de trânsito brasileiro hoje todas as escolas né Universidade principalmente nosso curso de formação de professores precisamos trabalhar a questão de educação para o trânsito então penso que todas as ... são questões assim que muito importantes né, e de grande valia para a formação dos Acadêmicos por meio do nosso projeto de trânsito e quando eu chegar lá na escola você professores de 1º ao 5º ano, professor de educação infantil eles já vão levar esse embasamento, essa fundamentação teórica para serem desenvolvidas lá enquanto docentes depois lá na escola, porque na matriz curricular Nossa hoje nós não temos essa disciplina específica teríamos que então não tendo projeto seremos que pensar talvez numa disciplina de núcleo livre né que teria que ser sugerida depois para que eles tivessem esse conhecimento. Na minha parte enquanto e da professora Marisleila como coordenadora seria possível esse projeto de extensão ser fechado como uma turma não temos dificuldade quanto a isso, teríamos que ver de coordenação de curso e disponibilidade da turma né caso eles tenham interesse . Sim, essa relação a gente às vezes se questiona mas nos sabemos que ela existe, às vezes nem é percebido por muitos acadêmicos, eles ficam assim... as vezes desenvolve o projeto não estabelecem relação, aí é o momento que a gente tem que trazer a discussão para reflexão da reflexão da ação sobre a ação e dizer para eles da formação que eles tiveram que isso vai contribuir diretamente com atuação que serão posteriormente, então esse também é um dos pontos que o projeto de extensão tem como desafio, porque às vezes a gente acaba se esquecendo dessa relevância, vai lá desenvolve, lá é extensão aqui é ensino e aí de novo a relação, então para mim eu tenho plena consciência mas às vezes quando a gente traz para sala de aula o acadêmico ainda não tem essa convicção de que tudo está ligado, então às vezes ele pensar "já cumpri com 40 horas agora acabou", não, continua, a extensão não para
EJA SÃO M	Relação tem... tem, relação porque nós estudamos tem a disciplina, o currículo que a gente respeita a BNCC, então a relação tem dos conteúdos que são trabalhados aqui eles têm uma relação com os conteúdos que eles estudam lá e também a gente respeita a matriz curricular dos alunos daqui.
REFORÇO SÃO M	A questão é teoria e a pratica vivenciando dentro da sala de aula, e fazendo um trabalho fora, no caso escola campo e elas se tornando multiplicadoras desse próprio conhecimento delas ampliando esses conhecimentos, isso que vai favorecer elas também na sua vida pessoal, sua vida profissional, e também na sociedade, que esse projeto tem uma influência e uma credibilidade muito grande na escola. Têm algumas disciplinas que tem relação com currículo de pedagogia, algumas disciplina de praticas pedagógicas, então tem um paralelo.

CIÊNCIAS URUA	A relação é porque eu já trabalho as disciplinas tanto de Ciência quanto de Português né, e ai mediante as dificuldades vista na escola eu resolvi associar as duas para tá trabalhando. Tem relação o conteúdo do currículo da escola com a de extensão sim, é uma coisa que eu sempre peço pra eles prestar atenção, primeiro eles fazem uma diagnose né, os primeiros dias que eles vão na escola falo observe o que os alunos estudam, o que a professora estão ensinando de ciências e português, depois vocês elaborem né umas questões trabalhem com os alunos do bimestre mais ou menos né pra ver qual o conhecimento prévio desse aluno e depois vocês vão explorar isso.
---------------	---

COORDENADOR	6.c QUAIS OS ALUNOS, NA SUA PERSPECTIVA TEM QUE VIVENCIAR A EXTENSÃO? POR QUÊ?
LITERATURA GOI	Eu acho assim que teria que ser essas alunas que por exemplo no meu projeto de extensão que é literatura infantil teria que ser às alunas que estavam fazendo a disciplina que ajudaria mais para que o que elas aprendessem de teoria aqui já levariam para a prática, Mas como eu encontro essa dificuldade por causa dessa sobrecarga a gente está pegando os alunos do primeiro ano que acaba sendo bom também que o projeto extensão exige motivação exige disponibilidade de tempo, que são voluntários não são bolsistas, Então eu acho que essas alunas deveriam estar com a teoria mas devido essa dificuldade não estão.
FORMAÇÃO ITA	Todos rsrsrsrs. Eu acho que Todos deveriam ter esta experiência inclusive essa experiência é o sentido até de partilhar os conhecimentos de levar a comunidade aquilo que eles têm oportunidade porque a grande maioria da comunidade não tem oportunidade desse saber científico do Saber acadêmico. Então eu acho que Todos deveriam passar por essa experiência e também para poder valorizar mais o Saber popular porque o Saber científico sem o Saber Popular vale muito pouco eu acho.
HISTORIAS PIRE	Todos os alunos, inclusive a UEG está caminhando para que nessas horas de atividades complementares que todos os alunos tenham um percentual de atividade de extensão, se hoje isso é pouco porque são poucos os alunos que participam da extensão mas está caminhando para que todos os alunos participem porque a extensão eu acredito que depois dos projetos os alunos envolvem mais com a universidade, envolvem mais com as disciplinas, e mesmo depois quando eles vem fazer o estágio eles já estão mais envolvidos com as crianças com os alunos, então acho que ele contribui muito.
JOGOS PIRES	Penso que todos os alunos deveriam ter essa oportunidade né, tanto por exemplo eu já trabalhei com alunas que estavam no quarto ano já de início né começaram comigo no quarto ano projeto e agora tem uma aluna que está desde o primeiro ano no segundo período ela começou trabalhar comigo então eu vejo que as experiências se tomam muito ricas para elas, então se tivesse muitas oportunidades sem dúvida que a formação seria bem mais fortalecida né.
TRÂNSITO SÃO L	Todos os alunos, primeiro porque é regulamentado o projeto de curso, é... importante para formação deles não só do trânsito mais outras temáticas né, que são desenvolvidas e eles têm que cumprir uma porcentagem 20% por exemplo da carga horária de atividades complementar, inserisse a questão da carga horária do projeto de extensão e todas as temáticas que nós temos hoje são importantes. Todos, pois eles precisam integralizar o currículo.
EJA SÃO M	Todos os alunos, nossa a extensão como eu disse anteriormente é um forte dentro da faculdade porque ela dá oportunidade para o aluno extravazar a criatividade a experiência o conhecimento a Inovação então assim eu vejo pesquisa estudo trabalho científico é o forte.
REFORÇO SÃO M	Todos. Eu acho que todos independentemente poderia esta conhecendo o outro lado.
CIÊNCIAS URUA	FALTOU ESSA PERGUNTA

COORDENADOR	7.a COMO O GRUPO SE RELACIONA COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA A PARTIR DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTA?
LITERATURA GOI	Essa produção científica na verdade nós ao final do projeto cada uma faz um relatório e elas fizeram esse relatório e eu produzir um texto que não posso dizer que foi um artigo para entregar para o juízo e para coordenadora de extensão. Não chamo de artigo porque para o juízo eu faço uma coisa mais resumida, Não fiz citação, eu só relatei como foi o projeto, Como os alunos se portaram, como foi o beneficiário, porque a gente queria

	reeditar o projeto e ele concordou. sobre o projeto eu tive uma aluna que fez o TCC sobre Literatura Infantil o lúdico, ela fez o projeto só porque foi em 2017 e ela n está mais na faculdade, mas ela fez sobre literatura infantil Como trabalhar o lúdico com seus alunos. Não participamos do CEPE por falta de envolver mesmo porque acaba muito sobrecarregada e acabo não envolvendo.
FORMAÇÃO ITA	Bom não sei a gente nunca teve assim muita uma relação com a produção e aí inclusive não sei esse é um ponto fraco que a gente tem que pensar em alguma coisa de produção científica ligado ao projeto. Eu acho que a gente precisa melhorar essa questão. E é uma grande dificuldade isso aí não tem dúvida. Por que quem não lê não escreve não produz uma coisa está ligada a outra embora tem uma experiência uma coisa grande que poderia produzir mas aí falta o hábito de fazer isso como le pouco tem dificuldade muito grande de produzir.
HISTORIAS PIRE	Nós não temos produção científica, a intenção é de produzir, de fazer um artigo, mas até hoje não aconteceu a produção que a gente tem e a parte que se filma algumas das historinhas e a gente coloca na página do Face da APAE, aí a gente pública na página do Face algumas mães pede, a gente Repassa no WhatsApp pelo Face das Mães, mas publicar a gente não conseguiu publicar ainda é intenção de publicar geralmente quando vai chegando no final do ano os alunos envolvem com estágio e com TCC e o tempo vai ficando curto e a coisa vai apertando. A publicação que tem é a que gente participa do CEPE tem a mostra de pesquisa da UEG e a gente faz banner aí elas tem as apresentações orais apresentação de banner nessa forma. A escrita de artigos não saiu, a gente sempre faz um resumo expandido a gente faz sempre o resumo menor. No caso esse resumo seria uma produção? Nossa dificuldade nessa produção de vídeos para colocar no YouTube nos temos a questão de expor as crianças porque são crianças de 6 meses a 6 anos então para gente colocar no YouTube a gente teria que ter autorização dos pais, então nós já pensamos nisso mas a essa dificuldade e então a gente só coloca no grupo do Face dos pais que os pais autorizaram para que a gente colocasse.
JOGOS PIRE	Então isso, essa articulação não foi tão bom, ao longo de alguns anos não tão visível para elas né, mesmo porque eram voluntários estava trabalhando com bolsas em outros projetos então o envolvimento nesse campo não foi tão grande na produção acadêmica, mas eu penso que essa próxima que a gente já sugeriu, que ela já tem estudado inclusive e já está produzindo o pré projeto nessa área, então eu vejo que há um vínculo com a produção científica a partir de agora né, que tem sido dado esse incentivo. As acadêmicas anteriores elas não publicaram artigos não fizeram o TCC, nada nada porque eu peguei as alunas no 4º ano já estavam com tudo encaminhado né, então eu dava aula no quarto ano e aí que eu consegui o convencimento dessas para adesão ao projeto mas essa próxima que é bolsista, eu já fui direcionando de modo que ela gostou da proposta. como iniciação científica também não fiz nenhum, nenhum trabalho de iniciação científica, acho que o fato de ser especialista parece que limita né, a gente pensa assim... Será que posso entrar nessa, não é proibido mas tem limitações né, não sei eu preciso pesquisar rrsrs.
TRÂNSITO SÃO L	<p>Uai, pelo que eu vejo lá eles gostam muito né Fica bem animados assim quando a gente propõe alguma produção pra eles né, a dificuldade maior é com relação a tempo né, porque são tantas disciplinas, tantos projetos né que acaba que quando a gente tem a ideia de montar um artigo, montar uma revista ou montar panfletos é um pouquinho assim de dificuldade por conta do tempo mesmo de cada um. Se caso a UEG distribuisse uma carga horária melhor para os professores trabalharem com a extensão e se dedicar também a produção científica e favoreceria com certeza.</p> <p>Também voltando aos desafios os frutos todos os anos a gente tem dificuldade porém caminhamos a partir do momento que nós começamos as publicações, então participar de eventos, apresentar os resultados ir para a comunidade, já começou a ter uma sensibilização maior mas ainda assim quando a gente vai fechar para o produto final aquele grupo grande ele se resume, então nós temos dificuldade no finalzinho para formatar os resultados e publicar e aí ficam grupos bem menores.</p>
EJA SÃO M	Nossa... é...na verdade os alunos eles... eles trabalham muito, mas eles temem produção científica produção eles só fazem TCC para conclusão de curso, por isso nós só fizemos um coluna Érica e ela viu com bons olhos o nosso projeto e fez o trabalho dela com base no nosso projeto, mas a pesquisa e a produção no nosso Campus é um ponto que precisa ser melhorado. Por que os alunos só produz para conclusão do curso porque não tem é ... tinha com Professor Fernando que tava doutorando e com Samuel também doutorando na medida que eles pediram para ser transferidos aí a pesquisa está

	<p>adormecida é uma coisa que tá meio como eu sempre falo nas reuniões que precisa ser resgatado. Por que precisa trabalhar com isso E aí nós produzimos os nossos artigos como somos especialistas a gente fica até meio tímido de publicar ou de montar um projeto de pesquisa e tal a pesquisa no nosso Campus precisa melhorar muito. Precisa melhorar também a formação dos professores, precisa melhorar a política da questão do contrato temporário com efetivo, por que é uma das coisas assim que eu penso assim penso como a Ana Lúcia, "Nossa eu sirvo para trabalhar como contrato temporário, veem com bons olhos o meu trabalho", mas aí eu não vejo nenhuma política dentro da UEG que possa fazer um mestrado porque eu sou contrato temporário entendeu, mas eu também penso que a UEG podia pensar um pouquinho nos temporários, por que a medida que a gente recebe uma formação, a gente também trabalha melhor com os nossos alunos, e aqui tem dois fatores que contribuem muito para que a gente não continue. O meu sonho é fazer mestrado tanto é que uma das minhas vontades de mudar de São Miguel é para eu continuar estudando. Meu irmão mora em Brasília e ele é super triste porque eu moro aqui e não posso continuar meus estudos, mas eu não tenho condições de fazer um mestrado em Palmas porque a 600 quilômetros daqui, nem em Goiânia, nem em Brasília também.</p>
REFORÇO SÃO M	<p>É um trabalho de uma equipe de ambas as partes, então é um conjunto de conhecimentos, troca de experiências também que eu vejo, isso aí como troca de experiências, informações e procurando ampliar melhor os conhecimentos tanto a parte da docência a gente como coordenadora da ação, quanto os acadêmicos que a gente aprender também muito com os acadêmicos, e principalmente com os alunos que a gente atende. Não temos nenhum artigo, infelizmente ainda não. Não participamos do CEPE, eu conheço o CEPE, eu já ouvi falar do CEPE, eu sei que ele acontece todo ano em Pirenópolis, mais eu nunca tive a oportunidade de conhecer assim e participar não, particularmente eu ainda não vi essa possibilidade, mais quem sabe esse ano dá certo, mas não foi falta de incentivo não, eu sempre tenho incentivo, sempre falo, divulgo as coordenadoras, falo a respeito do CEPE. As vezes é um pouco a questão tumultuada do nosso dia a dia que impede as vezes a gente ir, mais é divulgado sim, são divulgado todo ano, todo ano a direção, a coordenação fala a respeito do CEPE, o evento grandioso que acontece lá em Pirenópolis, mais eu ainda não tive a oportunidade de conhecer ainda, de participar desse CEPE, mais uma hora vai dá certo, esse ano quem sabe.</p>
CIÊNCIAS URUA	<p>Olha a principio assim no começo elas acham meio difícil né, mais assim eu falo pra elas que elas têm que ter leitura né, aprender escrever rrsrs e aprender a falar também, falar pros alunos porque elas podem aproveitar isso também, muita coisa que elas estão trabalhando vai ajudar elas a desenvolver também a pesquisa delas a monografia delas né, inclusive ela trabalha a monografia que ela esta fazendo é sobre metodologia de ciências né. . Ela vai pro CEPE esse ano, não foi nos outros anos, e nenhum do meu projeto não foi ,estava cotada ela, ela é bolsista. Esse ano eu não sou bolsista né, mais ela tem o projeto, Não conseguimos ir ano passado por que não conseguimos cadastrar problema no sistema. Aqui acho que só quem bolsista vai pro CEPE rrsrs. Justamente ciências ela a principio ela pensou assim os alunos não aprendem ciências por que é uma questão assim cognitiva mesmo ou uma questão assim de metodologias é o professor que não da uma metodologia de acordo pra o aluno esta aprendendo, e ela esta usando o projeto de extensão como justificativa porque a partir dele que ela se interessou. Não escrevemos nenhum artigo científico, tem só um artigo que eu fiz mais é acadêmico de quando eu fiz o curso foi da pós graduação, eles não escreveram artigo porque nem eu escrevi rrsrs eu queria, ate o Edson ele falou pra mim, quando ele foi candidato a primeira vez ele falou pra assim, Giselda vou te ensinar, eu falei Edson eu queria tanto fazer artigo, escrever um livro. Eu já ate falei com Edmilson aqui, ate comecei a escrever um livro falando assim dos entraves da educação, o menino deu uma olhada lá mais foi pouca coisa. Poderia ate escrever um livro com elas não é? Mais ai você me orienta ? como que eu faço ? rrsrsrsr Você nos orienta?</p>

COORDENADOR	8.a COMO AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PODEM FAVORECER O ACADÊMICO PARA A VIDA?
LITERATURA GOI	<p>Como eu falei esse projeto de extensão eu gosto bastante porque o aluno acadêmico ele não desenvolve só a parte teórica com o projeto de extensão mas principalmente com as crianças do orfanato da casa de passagem elas se envolvem e para vida pensando nos temas transversais elas desenvolve o respeito mutuo ela desenvolve a ética, ela aprende a se colocar no lugar do outro, ela aprendi a valorizar o que ela tá aprendendo ali, ela</p>

	aprende a melhorar o seu relacionamento interpessoal, eu acho assim que para a vida ajuda bastante as acadêmicas elas ficam apaixonadas pelas danças aprende a tratar melhor seu aluno eu acho que ajudou bastante.
FORMAÇÃO ITA	Eu acho que aqui no caso eu acho que é a ligação da teoria e prática é uma momento forte delas poder, esse intercâmbio das educadoras que estão trabalhando na área que vão trabalhar na educação infantil Então essa ligação eu acho que para vida perceber conhecer está mais em contato com esta realidade pensar refletir eu acho que isso ajuda para vida mesmo mesmo que não sejam educadoras depois. Eu acho que a gente sonhou uma vez no primeiro ano de uma monografia como trabalho final fazer uma monografia dessas atividades mas não aconteceu isso foi só um sonho mas a gente pode voltar a sonhar com algo assim.
HISTORIAS PIRE	Então eu acredito que como é um curso de pedagogia, uma licenciatura e vão se formar e sair daqui professores então essas histórias vão contribuir na hora que ele tiver em uma sala de aula, porque o aluno que passou pelo projeto e consegue contar história é diferente daquele aluno que não consegue contar história para criança e isso vai enriquecer o currículo dele, vai enriquecer a vida profissional dele é inclusive nós temos uma aluna extensionista que o ano passado ela teve aqui na cidade um curso de contação de histórias ela fez esse curso por conta dela, e assim e ela sempre que tem eventos ela é convidada para contar história nos eventos, nos eventos da UEG e mesmo fora da UEG então assim futuramente quem sabe não pode vir a ser uma contadora de histórias e eu acho que ela vai ser e para a vida dela por exemplo contar para os filhos dela para a família também pode estar reunido sobrinhos, e está contando essa história e a contação de histórias contribui nesse mundo da imaginação.
JOGOS PIRE	Penso que toda a experiência que tem contato com humano né com outras pessoas com outras experiências outros universos, idades diferentes professores em situações diversas, sem dúvida que ajuda na vida da pessoa né a ampliação da visão de mundo né, capacidade de reflexão, respeito ao outro né, às diversidades, busca da solução de problemas porque se enfrenta problemas visualiza muitas, muitos problemas, então sem dúvidas se a pessoa refletir em torno daquilo vai trazer benefícios para ele.
TRÂNSITO SÃO L	Educação para o trânsito, tudo a ver com a vida né. Porque quem não é ainda condutor de carro por exemplo, deve ter uma bicicleta, deve caminhar na rua como pedestre né, então no caso aqui no nosso projeto de educação para o trânsito é tem tudo a ver, todas as nossas atividades que a gente desenvolvem teóricas ou práticas elas vão influenciar e vão fazer parte da vida da pessoa. Especialmente para esse olhar para o outro de sensibilizar do outro que está lá e com pouco que ele tem para oferecer pode fazer tanta diferença na vida dele então eu vejo que a formação humana a formação para o humano também na minha concepção é uma formação que conduz um processo de emancipação. Porque a partir do momento que você consegue se colocar no lugar do outro você vê necessidade nonoutro é que você passa olhar mais para si também, e não quer passar por situações que você tá vendo lá fora, então ele começa a dar um pouco mais de valor ao que ele tem e saber que ele pode ir muito além.
EJA SÃO M	FALTOU ESSA PERGUNTA
REFORÇO SÃO M	Eu vejo assim principalmente a mudança, existe uma mudança do antes, o durante projeto e o depois, não só da vida do acadêmico mas o professor também a cada dia a gente tá mudando um pouquinho, a gente tá conhecendo novas pessoas, a gente tá participando da vida diária do ser humano, principalmente desse alunos de zona rural que não tem muitas vezes o incentivo até dos próprios pais, chegam cansados na escola muitos deles vem até sem o almoço, o almoço deles é o lanche da escola, eu mesmo já presenciei aluno desmaiar por falta de alimento, o cansaço a gente percebe o cansaço, então eu vejo assim que é um trabalho demorado, ele é um trabalho lento mais eu vejo que flui resultados, a gente percebe que caminhando com parceria, como se diz a gente ainda está engatinhando, mas eu vejo assim que se tiver a contribuição das pessoas, e cada qual fazendo a sua parte eu vejo assim que vai ter um futuro melhor a gente tá se preparando para criar cidadãos éticos e compromissados.
CIÊNCIAS URUA	Nossa em muita coisa, eu falo sempre para eles faça um trabalho bem feito porque quem ver vocês atuando lá vocês serão os primeiros a serem convidados isso também é falado pela secretária de Educação os primeiros a serem convidados quando tiver oportunidade de atuar como professor regente, pra vida deles é conhecimento né, é um trabalho eles estão ali aprendendo uma profissão também.