

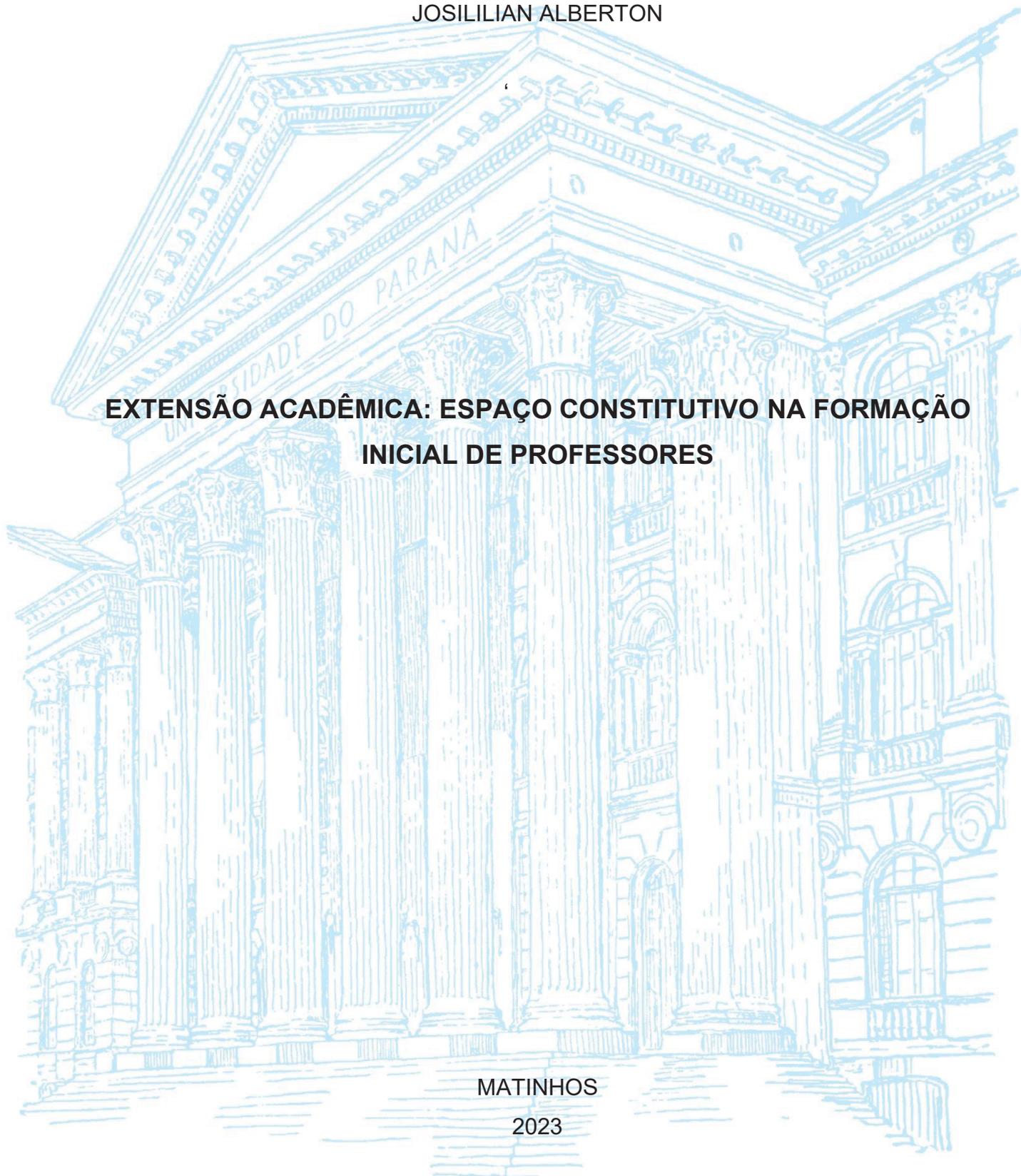
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOSILILIAN ALBERTON

**EXTENSÃO ACADÊMICA: ESPAÇO CONSTITUTIVO NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

MATINHOS

2023



JOSILILIAN ALBERTON

**EXTENSÃO ACADÊMICA: ESPAÇO CONSTITUTIVO NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista para o curso de Especialização em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus pensadores da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Harder

MATINHOS

2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO E A
REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS
PENSADORES - 40001016329E1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS PENSADORES da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Monografia de Especialização de **JOSILILIAN ALBERTON**, intitulada: **EXTENSÃO ACADÊMICA: ESPAÇO CONSTITUTIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO**, com conceito **APL** no rito de defesa. A outorga do título de especialista está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 02 de Dezembro de 2023.

EDUARDO HARDER

Presidente da Banca Examinadora

ANA ELISA DE CASTRO FREITAS

Avaliador Externo (UFPR - SETOR LITORAL)

ELISIANI VITÓRIA TIEPOLO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado digitalmente
gov.br **EDUARDO HARDER**
Data: 04/01/2024 12:17:55-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br **ELISIANI VITORIA TIEPOLO**
Data: 28/12/2023 22:06:38-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br **ANA ELISA DE CASTRO FREITAS**
Data: 30/12/2023 08:33:44-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo pela possibilidade de transformação.

Canção óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
 repousar do muito que farei,
 enquanto esperarei por ti.
 Quem espera na pura espera
 vive um tempo de espera vã.
 Por isto, enquanto te espero
 trabalharei os campos e
 conversarei com os homens
 Suarei meu corpo, que o sol queimará;
 minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
 meus ouvidos ouvirão mais,
 meus olhos verão o que antes não viam,
 enquanto esperarei por ti.
 Não te esperarei na pura espera
 porque o meu tempo de espera
 é um tempo de quefazer.
 Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
 em voz baixa e precavidos:
 É perigoso agir
 É perigoso falar
 É perigoso andar
 É perigoso, esperar,
 na forma em que esperas,
 porquê êsses recusam a alegria de tua chegada.
 Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
 com palavras fáceis, que já chegaste,
 porque êsses, ao anunciar-te ingenuamente,
 antes denunciam.
 Estarei preparando a tua chegada
 como o jardineiro prepara o jardim
 para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire
 Genebra, março de 1971.

RESUMO

No Brasil, o texto constitucional estabelece que o ensino superior no país deverá estar pautado na tríade indissociável: ensino, pesquisa e extensão. De maneira geral, é sobre esse tema que versa o presente estudo, especialmente sobre a importância da extensão e seu real entendimento para a formação acadêmica no delineamento da formação docente. A pesquisa tem por objetivo principal buscar propiciar reflexões sobre a importância da extensão no ensino superior brasileiro como possibilidade de avançar no ideal de uma educação emancipadora. São traçados como objetivos específicos: a) realizar o levantamento sobre os conceitos de extensão; b) discutir sobre os espaços de mediação que a extensão propicia e c) pensar a extensão como instrumento de emancipação. Para isso, o estudo recorreu a um levantamento bibliográfico sobre o tema e alguns de seus desdobramentos, a fim de conhecer os aspectos relacionados a extensão. Subsidiado em uma teoria freiriana, este trabalho não tem pretensão de exaurir as leituras e interpretações possíveis, mas parte do princípio que sempre é tempo de refletir sobre a extensão universitária em uma perspectiva singular docente, de quem experimenta rotineiramente este pilar do ensino superior em suas práticas pedagógicas. Em suas conclusões, o artigo aponta que o processo de formação inicial docente, para além de sistematizações de caráter geral e sua formalização para o atendimento à normas jurídicas, exige um sentido ético de compromisso e responsabilidade pedagógica com uma cidadania ativa e a democracia substancial.

Palavras-chave: educação; ensino superior; extensão universitária; docência; cidadania.

RESUMEN

En Brasil, su texto constitucional establece que la educación superior en el país debe basarse en la tríada inseparable: docencia, investigación y extensión. En general, este artículo trata este tema, especialmente en lo que se refiere a la importancia de la extensión y su comprensión real para la formación académica en la formación docente. El objetivo principal de la investigación es buscar aportar reflexiones sobre la importancia de la extensión en la educación superior brasileña como posibilidad de avanzar en el ideal de una educación emancipadora. Se esbozan como objetivos específicos los siguientes: a) realizar una revisión bibliográfica sobre los conceptos de extensión; b) discutir sobre los espacios de mediación de la extensión universitaria y c) pensar la extensión como instrumento de emancipación. Así, el estudio recurrió a un levantamiento bibliográfico sobre el tema y algunos de sus desarrollos, con el fin de conocer los aspectos relacionados con la extensión. Subvencionado desde la teoría de Paulo Freire, este trabajo no pretende agotar las lecturas e interpretaciones posibles, pero asume que siempre es tiempo de reflexionar sobre la extensión universitaria desde una perspectiva docente única, de quien vivencia rutinariamente este pilar de la educación superior. En sus conclusiones, el artículo señala que el proceso de formación inicial docente, además de la sistematización general y su formalización para cumplir con los estándares legales, requiere un sentido ético de compromiso y responsabilidad pedagógica con ciudadanía activa y democracia sustancial.

Palabras clave: educación; educación universitaria; extensión académica; prácticas docentes; ciudadanía.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	E O CAMINHO SE FEZ CAMINHANDO	12
2.1	EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO DE TRANSFORMAR E TRANSFORMAR-SE	17
2.2	NOÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EXTENSÃO	20
2.3	A EXTENSÃO E A FUNÇÃO DO PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO	28
2	EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUE ESPAÇO É ESSE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?	32
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
5	REFERÊNCIAS	43

1 – INTRODUÇÃO

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

A epígrafe de abertura deste estudo trata sobre o conhecer, verbo infinitivo, na sua forma nominal mais genuína. Isso porque, na perspectiva freireana, cuja base fundamenta essa pesquisa, o conhecer é ação que forma e transforma os sujeitos envolvidos nas práticas de aprendizagem. Todo processo formativo é muito amplo e, por conseguinte, mutável, ampliando a compreensão do mundo. O termo educação diz sobre liberdade, porque coloca o sujeito em marcha, porque os forma de dentro para fora para que se possa estar no mundo, compreender o mundo e a si mesmos. É preciso conhecer as coisas como são e, para isso, é necessário pensá-las, interpretá-las para que concomitantemente, possa conhecer a si e aos próprios propósitos.

Dadas essas considerações iniciais, é objetivo geral do presente estudo trazer reflexões sobre a importância da extensão no ensino superior como possibilidade no avançar de uma educação emancipadora. O primeiro ponto, é uma reflexão sobre a ação de transformar e transformar-se frente ao ato de conhecer a realidade da educação brasileira e o que dispõe **para a** extensão no ensino superior. O segundo ponto a ser refletido é sobre a extensão **no** ensino superior e **qual** espaço é esse para a formação docente.

Para isso, esse estudo recorreu a um levantamento bibliográfico sobre o tema e alguns de seus desdobramentos, de base freiriana, a fim de conhecer os aspectos relacionados a extensão. Não é pretensão exaurir as leituras, uma vez que isso não é possível diante da imensidão de discussões acerca do tema. Todavia sempre é tempo de refletir sobre a extensão numa perspectiva singular docente, de quem experimenta rotineiramente este pilar do ensino superior. A autora é professora do ensino superior no campo da Pedagogia na Faculdade ISEPE Guaratuba – Instituto Superior de

2 E O CAMINHO SE FEZ CAMINHANDO

Diffícil descrever o **passado**, mesmo sabendo que tudo já foi vivido, já foi trilhado, já fez história.

Deparar-se com questões educacionais que me constituíram e que deixaram cicatrizes, mais do que apenas marcas.... Isso se torna inicialmente, um grande desafio, porque o descritivo deste tempo não se apresenta como um protocolo apenas, mas fica encharcado de valores e emoções que ao longo do caminho foram se **construindo**, **desconstruindo**, se **refazendo** conforme o experienciado.

Minha trajetória acadêmica na Educação Básica, se inicia na década de 70¹, sobre a égide de uma educação tecnicista. Sempre em escolas públicas, as quais me forneceram grande repertório para que eu pudesse entender, **atualmente**, que aqueles espaços desenvolveriam em mim, sistematicamente e impositivamente, o que

¹ A escola pública da década de 1970 começava aos 6 para 7 anos, sem obrigatoriedade de matrícula, e traçava um processo comportamental de não reflexão. Na escola não se aprendiam coisas novas, somente pré-moldadas, para um grupo de sujeitos que não teria outra oportunidade fora dela de aproximar-se de determinados conhecimentos fadados à condição miserável da superexploração da força de trabalho e exclusão real. Mas, dada sua função maior, jamais seriam aprendizagens suficientes para que se sonhasse fora das normas, a partir de reflexões e porquês próprios da condição humana. A escola tradicional, convencional, da ditadura era dos moldes, comportamentos, silêncios. Isso valia para todos e todas: professores/as, estudantes, servidoras/es em geral. Sem chance para o voo, o controle morava ao lado. E os próprios sujeitos iam traçando o caminhar da referência dos corpos disciplinados. A escola apresentava-se como um ponto de desconexão entre a vida vivida no bairro, “livre”, jogada, conhecida nos detalhes, fora da política é claro. Os conteúdos velavam o sentido do olhar a partir do temer e do não ousar caminhar por trilhas fora das propostas pelo civilismo moral da época: o militar. Perguntar, não. Responder, com a resposta já pré-moldada, sim. Para os militares, a escola e a família foram/são lugares de educação para a poda, o controle, o disciplinamento dos corpos/mentes. Cortar as asas, proibir os voos, ensinar o dever ser sem direito a questionamentos. E se questiona, bate, põe de castigo, até que aprendam a não mais fazê-lo. Talvez daí emane o tom vermelho das cores da recuperação/reprovação, frente aos tons azuis da aprovação. Talvez este momento seja o mais próximo que chegamos da cotidianidade da tortura daquele então. Bater, castigar, prender no quarto eram, sim, movimentos pedagógicos de conduta exemplar militar no interior das células que não tolerariam, ainda que fizessem, políticas de contestação. Comportamento e disciplina, assiduidade e asseio eram tão centrais como o estudo e a obediência. A educação moral e cívica e OSPB eram disciplinas que orientavam o ritmo do que deveria ser decorado como aprendizagem para os filhos da classe trabalhadora. A escola pública era assim a referência para um mundo do trabalho não pensante, não militante, não reflexivo. Decorar, não aprender; ouvir, não falar; concordar, não contestar. Eis as aprendizagens de um tempo passado ainda presentes em nós, parte de uma geração cuja infância foi forjada na educação dos anos 1970. Modelar para a não pergunta é sinônimo de destruir a costura artesanal, o macarrão artesanal e colocar no seu lugar a comida rápida, a roupa padrão, a morte do singular num plural que se reconhece nos que carregam, nos corpos e mentes, marcas iguais. Foi tão forte esse processo e tão certo na castração que a escola pública da década de 1970 não tinha por que ser um ponto de referência para a pergunta, a curiosidade. Muito menos aquelas crianças teriam como se tornarem adultos reflexivos, se tomado em conta seu recente passado de coma social induzido. (Excerto: <https://diplomatique.org.br/a-torturante-funcao-da-educacao-na-decada-de-1970>).

já havia experienciado e aprendido em meu dia a dia tão amorosamente: que viver em sociedade requer cumprimento de normas e regras.

O “Primário”, 1º, 2º, 3º e 4º anos, fora **um tempo feliz**, descobrindo o mundo para além dos meus laços familiares. As flores do caminho empoeirado, colhidas singularmente em cada trecho, formavam quase todos os dias, um lindo buque para que a professora enfeita-se com um pouco de nós sua mesa. E de certa forma, as nossas exaustivas rotinas diárias ficavam mais coloridas e o nosso **mundo** de descobertas e novos desafios pessoais e acadêmicos, mais leves. Hoje eu compreendo assim.

O “Ginásial”, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Um **tempo de singularidades**. Houve professores que me formaram para além dos protocolos institucionais, e (que os trago na lembrança até hoje quando escrevo estas linhas...) outros que me faziam pensar já naquela época, mesmo sem que eu nada entendesse de questões Pedagógicas, Filosóficas e amparos legais educacionais, que aquilo que institucionalizada eu aprendia serviria para bem pouco em minha vida, mas firme no propósito de vencer o caminho, agora já sem flores do caminho..., eu continuei.

Atualmente entendo, que este tempo que fiz o caminho educacional, pela estrada empoeirada florida ou um caminho -sem flores-, apenas educacional institucionalizado, me trouxeram para um despertar entre o que **eu precisava ser** e o que a **educação realmente queria que eu fosse**: um ser ideologicamente submisso e desprovido de qualquer identidade. Hoje eu entendo assim.

Atualmente me coloco em reflexão: quantos abandonaram o caminho escolar por conta dessa educação pontual? Quantas mãos promissoras, abandonaram a escrita de suas próprias vidas e hoje titubeiam em escrever um verso, por medo de errar ou porque sua letra não é “bonita ou redonda”? Quantas vozes se calaram frente aos ditos soberanos do saber e hoje não são capazes de defender-se frente as atrocidades da vida? Segui.

Segundo Grau, década de 80²: Magistério. Período este de experiências, algumas positivas outras nem tanto, mas um marco importante para que eu me

²A década de 80 no Brasil foi um período de significativas mudanças e de novos ordenamentos no quadro político da nossa sociedade. O início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar, possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política e educacional. Desde o início dos anos 80 o objetivo das políticas educacionais no Brasil têm sido a de recolocar a educação no centro das preocupações políticas, devendo constituir-se num mecanismo propulsor para o exercício da cidadania e preparação para força de trabalho como simples

construísse paulatinamente. Uma nova fase, um novo ciclo. Um período que tentei me reconhecer como sujeito participante da sociedade, e essa era a nova tentativa na Educação, porém em análise de conjuntura atualmente entendo, que nem eu nem meus professores entendíamos a importância daquela formação. Acredito hoje, que cumprimos um protocolo, alicerçados sob a Resolução Nº 5.692 de 71, que almejava trabalhadores e não sujeitos constituídos em valores humanitários.

Com olhares para a nova Constituição, os caminhos educacionais tateavam avanços, mas ainda com ideais de que era importante formarmos sujeitos trabalhadores não sujeitos pensadores. Assim foi a minha formação Básica, um protocolo, um tatear no escuro, um revelar-se para o mundo sem se revelar no mundo. Educação Básica: missão dada, missão cumprida. Eu cumpri.

Profissão docente. Um tempo de descobertas, de incertezas, de tropeços, de passos contínuos e difíceis, de vivências por vezes encantadoras por vezes nebulosas e assustadoras, mas um tempo de muita intuição, boa vontade, coragem, superação e de muita Fé para fazer o que precisava ser feito e para nunca perder a vontade de sonhar, como nos canta o poeta Gonzaguinha (1980) pois como o hoje, somos sementes.

Ontem um menino³
Que brincava, me falou
Que hoje é semente do amanhã

forma de aliviar/conter a pobreza e com insistente discurso em torno da melhoria da qualidade de ensino. Neste quadro, surgem vários movimentos e organizações que através da educação formal e não formal, procuram conscientizar os indivíduos da sua condição enquanto sujeitos de direitos e consequentemente de deveres. Era imprescindível que os indivíduos se apropriassem do instrumental e de mecanismos básicos para fazer valer os seus direitos, tendo na educação o seu principal veículo, uma vez que a educação é um dos principais instrumentos de formação da cidadania. Propostas educacionais implementadas nas décadas de 80 e 90 aparecem o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, que foi gestado a partir de 1987 e publicado em 1990 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, que foi publicado em 1997/1998. O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, foi elaborado tendo em vista a continuidade da “Reorganização da Escola Pública Paranaense”, que teve início com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA. Tais propostas tinham como finalidade contribuir com o acesso e permanência da criança na escola, visando diminuir os altos índices de evasão e repetência. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, representam uma resposta às exigências impostas pela nova realidade emergente dos últimos vinte anos, e, portanto, está articulado ao processo de discussões internacionais que assinalaram a urgência da reforma educativa para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

³A canção “Nunca pare de sonhar”, também conhecida como “Sementes do amanhã”, de autoria de Erasmo Carlos e Luiz Júnior Gonzaga do Nascimento - Gonzaguinha (1945-1991) - gravada nos idos de 1980.
<https://www.youtube.com/watch?v=4hd64vdEmLo>

Para não ter medo
Que esse tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar

Nunca se entregue
Nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamo lá fazer o que será [...]

(Compositores: Erasmo Carlos / Luiz Junior Gonzaga Do
Nascimento, 1980 -

Sob a força do sonhar com uma Educação de sentido, os anos se seguiram. Na busca incessante pelo melhor fazer em Educação, principio ainda na década de 80 Estudos Adicionais, complementares ao Magistério, que me oportunizaram refinar meus saberes docentes e concomitante minhas práticas educativas, nas áreas da Deficiência Intelectual, Visual e da Áudio Comunicação. E de posse desses conhecimentos tão singulares, ingresso na Educação Especial a qual me desvendou para o entendimento e respeito a diversidade, principalmente para a diversidade no aprender.

Na contínua busca pelo melhor fazer em minhas práticas pedagógicas, apresento-me, já em novo século, à graduação: Pedagogia no ano de 2003 e com ela os *ventos*, que se apresentaram as vezes alísios, por vezes sazonais, em alguns dias mais tranquilos apenas brisas em outros a se definirem apenas como locais, mas que trouxeram novo sentir, novas conquistas, novos entendimentos, por conseguinte um tempo novo ou um novo tempo para profícuas transformações ao frescor e da complexidade de tudo aquilo que chega. Tempo este, que por meu empenho e determinação, se fizeram pelas vias da práxis, o que sustentou de forma singular meu avançar, ainda que nebuloso, para acreditar que Educação de valor e em valores somente acontece quando se faz pelas vias das vivências e experiências.

Descoberto este mundo novo, pela graduação, de infinitas possibilidades sigo para o alargar dos horizontes acadêmicos, busco especialização mesmo sem saber ainda ao certo o que buscava.

Primeiramente a Psicopedagogia. Desta forma entendi um pouco melhor, os distintos sujeitos e suas singularidades na forma de aprender e construir o seu conhecimento, que compõe a Educação Básica na Modalidade da Educação Especial.

Não satisfeita, outra especialização se apresenta: Questão Social pela perspectiva Interdisciplinar. Com este novo espaço para novos conhecimentos, aprimoro minha práxis acadêmica dentro de contextos sociais, políticos, econômicos e principalmente culturais agora já em outra dimensão: como docente no Ensino Superior.

Outrossim, para as vistas da docência no Ensino Superior e sua excelência, aprimorar-se urge para que o quefazer seja efetivo. A busca por espaços de apreender o que a vida em si oferece de melhor para que eu pudesse ser e fazer melhor, uma nova oportunidade surge para olhar de fato para a Educação que se faz e refaz em cada contexto, em cada cotidiano na mais pura singularidade e complexidade entre o passado e o presente. E com Morin (2010) entendo que

De fato, sempre existe um jogo retroativo entre o passado, no qual não somente o passado contribui para o conhecimento do presente, o que é evidente, mas igualmente no qual as experiências do presente contribuem para o conhecimento do passado e, por meio disso, transformam-no. O passado é constituído a partir do presente, que seleciona aquilo que, a seus olhos, é histórico. Isto é, precisamente aquilo que, no passado, desenvolveu-se para produzir o presente. [...] Assim pois, descobrimos uma brecha no passado, ao qual corresponde uma brecha no presente: *o conhecimento do presente requer o conhecimento do passado que, por sua vez, requer o conhecimento do presente* (Morin, 2010, p. 12, 13).

E, dentre as coisas do passado que se apresentam no presente, encontro um espaço que singularmente e em sua complexidade subliminal me proporciona alongar meu olhar educacional e me ensina a majestosa arte de escutar.

Alternativas para Nova Educação – ANE – e agora não apenas mais título para o Lattes, mas uma tatuagem que em suas finas linhas compõe a amostragem do corpo físico e em sua essência, compõe a alma de uma velha nova profissão: **o ser professor**. E assim, um tempo novo ou tempo novo na Educação se apresenta em forma de viver e experienciar para além das teorias, para além dos protocolos obscuros, para além de nós mesmos.

Desta forma, as práticas pedagógicas seguem novos caminhos. No início solo – era preciso aprender a caminhar sozinha, mas o tempo foi passando e as atitudes se transformando verdadeiramente e não houve como não contagiar aos passageiros do espaço onde eu iniciava um novo tempo.

Aos poucos os sujeitos foram se aproximando e como uma dança de ventos, foram levando coisas, trazendo outras e *um novo tempo se fez*. Tempo de descobertas, de grandes introspecções, de muitos sorrisos, de lágrimas doces, de esperas esperançosas, de caminhos caminantes e de entendimento *dos novos quefazeres*.

Indubitavelmente o caminho novo se fez. E na poeira da estrada, na imersão do corpo e na conquista da transcendência da alma, descobri o que faltava para que se consolidasse o entendimento para uma Educação de valores e em valores: **o aprender junto, no coletivo, na luta, na militância e na compreensão do que é ser consciente em Educação**. Surge então minha última especialização: Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus pensadores o que me traz para estas significativas reflexões pessoais e profissionais.

Dessa forma, como propósito de vida e profissional sigo em construção, agora permanente dentro de um tempo e espaço voltada para aprender a apreender os valores do saber agir no espaço acadêmico sendo este segmento, fundante para a minha identidade profissional. Sob esse olhar, e sobre esta forma de perceber o mundo **que gira junto** e que circunda a formação acadêmica, meu olhar dia a pós dia se alonga para poder vislumbrar o horizonte que me fornece a oportunidade sobre a utopia de viver e bem viver a Educação, que pode se fazer das e nas mais distintas possibilidades e sob as mais inusitadas condições e porque não dizer, sob a forma de *extensão*.

2.1 EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO DE TRANSFORMAR E TRANSFORMAR-SE

Quando as pessoas se reconhecem onde existem, se conhecem um pouco melhor e, sendo assim, se transformam e transformam a seu entorno. Pela palavra nos sustentamos nas memórias, lembranças e reminiscências; pela escrita da palavra

é possível ter “asas”: liberta-se. Pois a palavra sustenta os sujeitos na realidade e em seu princípio ativo – o *logos*⁴ –, que faz ir além das aparências e entender a essência, o sentido gnosiológico⁵ da vida. Pela linguagem, se encontram as faces do ser humano como sujeito polissêmico e, por conseguinte, cognoscente⁶ e cognoscível⁷ para o entendimento do mundo.

Nesse sentido, o estado dos sujeitos se diz onde a linguagem se encontra e até onde as interpretações alcançam, sendo em seus sofismos⁸, sofias⁹ ou doxas¹⁰. Sendo assim, parte-se para o reconhecimento infinito da linguagem e das palavras, ou para a oportunidade de dizer algo na tentativa de uma interpretação do que está acontecendo pelo mundo das ideias, das experiências, das dúvidas, dos sentidos, da educação.

Pode-se compreender, portanto, que não se nasce preparado para a vida, mas a educação forma para vida no mundo. E sendo assim, precisa-se aprender a interpretar as realidades cotidianas para entender que na origem das coisas está o *logos* que envolve os sujeitos. Nesse universo de interpretações, os sujeitos - e por vezes os objetos desse mesmo sujeito, no processo da vida e de entender do ser

⁴ Do grego *lógos* ou em seu sentido etimológico linguagem, palavra. Substantivo masculino plural. Trata-se da racionalidade que distingue o ser humano, sendo este capaz de raciocinar, de compreender a realidade a partir da razão. Ver também discurso, relato, razão, definição, faculdade racional. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/logos>. Acesso em 28 de maio de 2023.

⁵ Definida como a parte da filosofia que estuda o conhecimento humano. Formada a partir do termo grego “*gnosis*” que significa “conhecimento” e *lógos*, visto na nota anterior. Pode ser compreendida como uma teoria geral do conhecimento, na qual se reflete sobre a concordância do pensamento entre sujeito e objeto. O objeto, neste contexto, é qualquer coisa exterior ao espírito, uma ideia, um fenômeno, um conceito, mas visto de forma consciente pelo sujeito. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/logos>. Acesso em 28 de maio de 2023.

⁶ Capaz de assimilar conhecimento, de conhecer, de passar a saber; quem busca saber ou tomar conhecimento. Sujeito cognoscente. Substantivo masculino e feminino. Pessoa que aprende, sabe ou conhece em sua etimologia grega e latina. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cognoscente>. Acesso em 28 de maio de 2023.

⁷ Cognoscente e cognoscível. O cognoscente é o ser pensante, a pessoa que tem a capacidade cognitiva para aprender, saber e conhecer algo ou alguma coisa. Por outro lado, o cognoscível consiste no conhecimento em si, ou seja, a coisa que é passível de ser conhecida pelo sujeito cognoscente. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cognoscente/cognoscível>. Acesso em 28 de maio de 2023.

⁸ Sofismo ou sofisma é uma estrutura de pensamento que fugiria às regras da lógica. Nesse sentido, ele conduz a conclusões falsas. A origem do termo é datada nos séculos V e IV a.C., quando os sofistas atuavam como mestres da retórica na Grécia Antiga nos debates públicos, especialmente na sociedade ateniense. O sofisma se estrutura como método de retórica. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sofisma>. Acesso em 28 de maio de 2023.

⁹ Sofia tem origem no termo grego *sophia*. O significado etimológico está relacionado à sabedoria, ciência, ao conhecimento sistemático, à aquela pessoa que possui sabedoria e conhecimento. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sofia>. Acesso em 28 de maio de 2023.

¹⁰. De *doxa* ou opinião em seu sentido etimológico grego. O filósofo Edmund Husserl indica com esse adjetivo todos os caracteres próprios das crenças (ou doxa) relacionadas a certas formas de expressão, ainda que não sejam rigorosamente exatos. (ABGANANO, 2007, p. 294)

humano, ou de entender nesse processo as múltiplas faces da vida -, vão além da materialidade, imputando sentido àquilo que se sente ou se intui, por exemplo. E isso se consegue pelo reconhecimento das distintas linguagens e **palavras**, meio pelo qual simboliza-se, aprende-se, atribuindo sentido ao mundo onde se subsiste.

De um ponto de vista semântico, sabe-se que as palavras têm um “sentido de base” e um “sentido contextual”. É o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos “potenciais ou virtuais (FREIRE, 2013, p. 10).

Para que se possa conhecer a palavra, precisa-se conhecer o seu âmago. O estado sensível da vida, que encharca de historicidade a linguagem, lançando à polissemia das palavras o seu constante processo de lapidação, não para retirar sua infinitude, mas para que possa debruçar na essência de feitos e feitos. E, desta forma, avançar, principalmente, na compreensão dos sentidos às indagações da vida e seus reflexos educacionais e cognoscíveis.

Na interpretação, se faz necessário compreender que quando se interpreta, não se funde conhecimentos, mas se oportuniza encontros o que realmente se faz presente no contexto e na intencionalidade da **escrita**, seja ela palavra, frase, texto ou obra e que impacta o mundo e sua história.

É preciso que sejam compreendidas as distintas escritas, partindo de sua textualidade própria e o que quem escreve nos solicita ao entendimento. A palavra apresentada em suas distintas formas não pode ser interpretada como oásis de ideias. Precisa ser interpretada em sua totalidade genuína e, para isso, é preciso estar desprovido de pretensões superficiais ou ilusórias. Para que ela diga ao que se propôs e, sendo assim, não se entenda as escritas somente a partir de nossa subjetividade, mas, sim, em sua essência. Sobre a escrita, a linguagem e os sentidos, Azevedo (2009, p.52) entende que:

(...) o texto, sempre mostra, antes de tudo, a si mesmo a partir de si mesmo: um algo determinado, ainda que seja pela polissemia que comporta. [...] Um texto faz sentido não porque descubro nele a segurança de uma afirmação, mas antes, porque me oferece a possibilidade de várias perguntas cujas possíveis respostas são possibilidades do meu próprio mundo (AZEVEDO, 2009, p. 52).

Desse modo, para Azevedo (2009) interpretar é a possibilidade para dar sentido ao que nos cerca. De antemão, já se sabe que as palavras podem manifestar um sentido polissêmico dependendo do olhar ou do entendimento que se tem de como se configuram as palavras, nos mais distintos contextos. Para Freire (2013, p. 06), no processo de aprendizagem:

[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que “enchido” por ouros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 2013, p.6).

É possível dizer, sem sobressaltos, que a educação tem expressão reservada na história e a história faz parte da educação. Assim, a (re-con-) textualização das palavras tem intencionalidade temporal e histórica. E para que se possa entender o que foi pensado, dito e feito, deve-se entender como entendiam e como entendem os que falaram e falam, por exemplo, sobre as relações entre educação e extensão. Na seção seguinte aborda-se os conceitos e concepções de **extensão universitária**, em seu potencial fonte de (re)criação de sentidos, palavras, linguagens e escritas. A ampliação dos diálogos sociais, para além das paredes das salas de aula, possibilita situar a importância da extensão na tessitura de novos universos.

2.2 Noções teóricas sobre extensão

Para este estudo, a palavra “extensão”, que possui vários sentidos etimológicos, funciona como indicativo de ação e reflexão na apropriação do conhecimento humano. Na qual ela oportuniza a transformação do contexto em que se encontra, mas não sua extinção, em consolidação de espaços alheios aos seus entendimentos (FREIRE, 2013, p.6).

De acordo com Calderón (2003), a extensão no campo da educação pode ser entendida como transmissão vertical de conhecimento, desconectado da cultura e dos saberes sensíveis, numa visão de mão única, na qual o conhecimento se apresenta **para a sociedade e não com a sociedade**. Por sua vez, na perspectiva de Freire

(2013), pode-se compreendê-la como extensão de saberes, nos quais é possível conectar os pensamentos e **saberes** numa visão da educação popular.

Na perspectiva de Paulo Freire (2013), a extensão não deveria ser entendida como transmissão, entrega, doação, manipulação, invasão cultural. Ou sob outras concepções que transformam o ser humano em “coisas”, ou o negam detentor de conhecimento autêntico. Embora sejam implícitos esses termos em sua polissemia, Freire os considera como um equívoco gnosiológico para a compreensão de seu potencial emancipatório na educação.

Extensão.....Transmissão

Extensão.....Sujeito ativo (o que estende)

Extensão.....Conteúdo (escolhido por quem estende)

Extensão.....Recipiente (do conteúdo)

Extensão.....Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extramuros).

Extensão.....Messianismo (por parte de quem estende)

Extensão.....Superioridade (do conteúdo de quem entrega)

Extensão.....Inferioridade (dos que recebem)

Extensão.....Mecanismo (na ação de quem estende)

Extensão.....Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem) (FREIRE, 2013, p. 12).

Em concordância com a diversidade de interpretações para a palavra “extensão”, pode-se depreender que para uma educação de respeito aos contextos historicamente constituídos, “extensão” não possui caráter educativo no sentido de persuasão. Mas sempre como **prática de liberdade**, porque se apresenta como problematizadora das realidades nas quais as pessoas **se** constituem criticamente. Na educação emancipatória, o conhecimento sensível nunca é irrelevante, é mola propulsora para o saber mais. Pois não se entende os sujeitos aprendentes como espectadores, mas como sujeitos dialéticos que **se** entendem nas mais diferentes formas de relações com o mundo que os cerca, em ação transformadora de suas realidades, demandando busca constante na reflexão crítica para o ato de conhecer e de se reconhecer, como explica Freire (2013, p.18): “Conhecer é tarefa de sujeitos,

não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o ser humano pode realmente conhecer.”

Com isso, entende-se que a aprendizagem só acontece quando o sujeito, em sua ação reflexiva, se apropria do aprendido, reinventando-o conforme sua necessidade e o aplicando em situações cotidianas. O espaço educativo que oportuniza aos seus atores cognoscentes apenas o entendimento do cognoscível, sem as devidas reflexões, mostra a educação apenas do ponto de vista técnico e não revela o constante “revelar” do novo, que se faz nas relações sensíveis com o mundo, através de sua ação sobre o mundo que o cerca e onde surge a real presença das coisas.

É preciso aprender a admirar a realidade, no sentido de reparar em suas sutilezas, como aconselha Saramago (1995), para que seja possível captar as autênticas relações do mundo que se apresentam pelas linguagens na forma de atuar cultural e historicamente.

Se podes olhar, vê! Se podes ver, repara!” [...] “Por que foi que cegámos? Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão. Queres que te diga o que penso? Diz. Penso que não cegámos, penso que estamos cegos. Cegos que veem. Cegos que, vendo, não veem (SARAMAGO, 1995, p. 183).

O ser humano é capaz de refletir sobre si e sobre suas atitudes ao inserir-se criticamente na realidade, podendo apreender essa realidade para além dos ditames sociais convencionais por meio da ação e da reflexão. E desse modo se aproxima da razão em sua realidade, e com maior propriedade alcança o entendimento sobre o conhecimento sensível, que não pode ser soterrado por ditames equivocados.

Nesse sentido, a extensão universitária com vistas a uma educação popular precisa não se afastar de seu objetivo principal: a problematização do ser humano **no** mundo, bem como de suas relações **com o** mundo que o cerca na tomada da consciência. Pois para a tomada de consciência, é preciso entender seu desvelamento para a consciência **em si** e **para si** (IASI, 1999).

Para Freire (2013), ancorado em pensamentos filosóficos de Sócrates, educar e educar-se é tarefa árdua, pois exige muita atenção, perseverança e troca de saberes que paulatinamente constituem o entorno dos sujeitos e transformam as realidades,

conforme entende-se as exigências dos contextos. Nessa perspectiva de educação, Freire (2013, p.16) considera que:

(...) educar e educar-se, na prática de liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2013, p. 16).

Desse modo, é necessário compreender, conforme Freire (2013), a ação reflexiva e transformadora da realidade, a qual provoca a superação do sensível conscientemente, fazendo com que os sujeitos embricados em seus espaços se apropriem da posição que ocupam, resultando no desvelamento de sua realidade, emancipação e tomada de consciência social. Esse entendimento resulta em consciência que se desdobra em atitude transformadora e na superação do conhecimento sensível de suas realidades, que vai se desvelando em sua totalidade e na possibilidade de ação genuína sobre o espaço que constituinte dos sujeitos. Não se pode ignorar o conhecimento tácito e sua imbricação com uma totalidade cognoscível para enaltecer apenas uma realidade técnica, já que o conhecimento:

[...] não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica das relações (FREIRE, 2013, 26).

Esta condição demanda consciência para que os sujeitos se entendam nas realidades em que se encontram, em seus lugares de atuação, para que assumam sua verdadeira condição de estarem **no** mundo e **com o** mundo. Com isso, a educação em suas mais distintas faces e, neste caso a extensão universitária, não pode ser adestramento ou um conjunto de técnicas que invada os diferentes contextos da vida. Pois, sendo assim, não contribui **para** e **na** afirmação de seres humanos conscientes.

De acordo com Freire (1967), em seu livro Educação como Prática da Liberdade, o ser humano tem pensamento e linguagem, é atuante e capaz de refletir sobre seus próprios atos, porque é um ser de **práxis**, ou seja: de ação e, por conseguinte, de reflexão sobre suas relações. A ação dos sujeitos no mundo que o

compõe se entrelaça com a cultura e a história que o representa. E é **como** esses sujeitos enxergam o mundo, que os diferencia. O que supostamente se sabe, se insere numa teoria sob a condição sensível ou racional de pensamento e linguagem. E cabe a essa reflexão desvendar sua eficiência e significação.

Os espaços culturais e, por conseguinte históricos, estão relacionados a lugares e contextos que possuem valores próprios. Os valores constituídos dentro dos contextos históricos não podem ser de maneira simplista diminuídos, manipulados, messianificados para o enaltecimento de outros, tecnicamente eleitos. A conduta educativa não pode ter caráter invasor, pois a massificação de ideias ou ideais contradiz a afirmação de sujeito crítico, que pode optar e decidir na transformação da realidade.

Para tanto, é necessária a compreensão do potencial da dialogicidade, para que o revelador e o revelado sejam autênticos. O diálogo deve ser sempre um encontro amoroso, entre os seres humanos que se encontram frente a frente, mediatizados por seus mundos, que os anunciam de forma singular para a transformação de todos os envolvidos com suas subjetividades e objetividades. Os professores não deveriam ser por si próprios, enquanto proponentes de extensão universitária, os denominados “agentes de mudança”, pois não se pode tratar os sujeitos históricos como objetos em seus territórios de pertencimento. Conforme o pensamento de SANTOS (2005), todo território de vida cria sua sinergia, possui seus sujeitos, seus objetos, suas ações e fluidez que o representa.

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro (SANTOS: 2005, p. 7).

Nesse sentido, o entendimento dos sujeitos para seus territórios de vida e pertencimento não diz respeito a um simples produto que nele está contido, ou um tempo mecânico e previsto. Dentro dos valores correlacionados ao sentimento de pertencimento, o **tempo** acompanha o próprio entendimento sobre as coisas e sobre

as pessoas e seu desenvolvimento na totalidade da vida. Não pode haver, sobretudo, depósito de conhecimentos para técnicas inovadoras em detrimento do que é sensível, porque tudo passa pela dialogicidade de um tempo que nunca é perdido. Ademais, o conhecimento não se apresenta como um depósito em mentes ocias, pois o mesmo se estrutura em condicionantes sociais e históricos de cada espaço e que conservam, em sua grande maioria, núcleos de como é estar no mundo que os representa em seu modo de pensar, vestir, em suas linguagens próprias. E que se diferenciam e que, ao mesmo tempo, podem ser agregadas de outros significados. “Uma busca que, por busca, não pode conciliar com atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber” (FREIRE, 2013, p.36).

O ser humano como sujeito de relações **no** mundo e **com o** mundo, se transforma por meio de seus quefazeres, e sabendo o que sabe conforme suas relações dialógicas, se prepara para saber mais, pois dentro de seu entendimento compreende que sempre se pode mais, porque a historicidade impulsiona a todos numa permanente procura de seus quefazeres. Nessa perspectiva, Freire (2022) reflete que “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2022, p.55).

Sobre essas relações que se apresentam como verticais, é possível afirmar que elas não propiciam condições adequadas ao diálogo. E se o diálogo não acontece, conseqüentemente, a emancipação não se apresenta. De modo geral, e de acordo com Japiassú (1983), há muitas vezes uma insegurança no processo de reconhecimento de qualidades intrínsecas aos sujeitos. E a ciência, em sua soberania e elucubrações, tende a dizer sem culpa de como são todas as coisas, eliminando qualquer condição para a representação sensível.

Nosso processo de emancipação é muito duro. É até mesmo doloroso. Porque exige que assumamos o medo, o desamparo, a incerteza. Ademais, exige que assumamos nossa própria condição e nos contentemos com nossa miséria. Temos que aprender a viver na incerteza e na insegurança, pois nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta de incertezas (JAPIASSU, 1983, p. 14).

Acerca disso, Japiassu (1983, p.14) entende que, vale a pena frisar, que “nosso processo de emancipação é muito duro. É até mesmo doloroso”, pois a vida real e

produtiva exige criatividade, confronto diário da crítica e da autocrítica, exige que se faça um compromisso entre o factual e o possível.

E sendo assim, se é preciso ensinar algo a alguém, que se faça pela condição de que construam e se reconstruam, que questionem o que está posto, que transformem o não entendido num saber produzido em experiências e pela reflexão. Condições para evoluir, para escutar verdadeiramente, para superar obstáculos precisam ser oportunizadas à consciência, porque não existe verdade absoluta para o domínio do conhecimento. Pois ele é um processo de aproximações entre o verdadeiro que é histórico e relativo ao seu tempo. Como educadores não se pode exaurir o domínio da técnica em si mesma, pois esta constitui uma ação, em última instância, vã.

Conforme Freire (2013), os acontecimentos estão no tempo por meio dos sujeitos e eles denotam significado-significante. Somente seres humanos que se comunicam e historicizam seus espaços em suas genuínas autobiografias. Em um tempo que se faz novo a todo tempo, transcendendo as dimensões e na conquista de sua condição para ser. O diálogo em torno de um conhecimento, seja ele sensível ou científico, precisa ser a problematização do próprio conhecimento adensado em sua realidade na relação do que fazer. Sob a ótica de Freire (2022), o diálogo:

(...) é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível diálogo entre os que querem e os que não querem; entre os que negam aos demais o dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2022, p. 109).

Acerca dessas considerações, Paulo Freire (2022) entende que pela palavra a educação se faz dialógica. O papel do professor mediador é fundamental, na composição dessa palavra de direito dita no mundo e do significado de sua manifestação, quando propicia a seu educando a organização de um pensamento crítico sobre o pensar. O diálogo conscientiza e na dialogicidade os que aprendem, aluno e professor, desenvolvem uma postura crítica para as interações que se refletem no mundo, num contínuo de consciência da consciência.

Corroborando com o avanço das ideias estabelecidas no presente estudo, Freire (2013) salienta que o ser humano, como ser de relações provocado por sua

natureza, transforma o mundo que o constitui pela sua ação encharcada de culturalidade. A **intersubjetividade** - e a forma como se comunica - é como se opera o conhecimento dialógico para o ato de pensar a realidade, que contempla algo a ser pensado. E o mundo, dessa forma, se constitui na comunicação das ideias e das ações. Pois a coparticipação entre sujeitos, objeto e ato de pensar é onde se estabelece a comunicação, que precisa ser recíproca e entendida que não há passividade dos sujeitos, mas significado comum entre ambos os sujeitos.

A comunicação efetiva se dá pelo diálogo e é indispensável para que se diminua a distância entre a linguagem técnica e a sensível. Enfim, para que o significado e a intercomunicação dos pensantes sejam comunicáveis. Ainda em Freire (2013), encontra-se a explicação de que quando a comunicação é efetiva todos os sujeitos da ação se voltam para o mesmo objeto, o decifrando de forma comum ou profícua para ambos. Com esse entendimento, o conhecimento não pode ser reduzido a uma relação dicotomizada onde um sujeito aprende e o outro é aprendido na falta da significância ou para um ato de transmissão sistemática do saber, pois: “A educação é comunicação, é diálogo” (FREIRE, 2013, p. 59).

Com esta reflexão, pode-se avançar no conceito de que a extensão universitária não significa simplesmente estender conhecimento técnico aos territórios de pertencimento, mas se fazer a compreensão em consonância com o signo e sua significação. Pois isto implica diretamente no entendimento do contexto para que se possa realizar uma estrutura gnosiológica, uma condição dialógica e comunicativa verdadeiramente, conforme se encontra em Freire (2013).

Os seres humanos estão em constantes relações com subjetividades e objetividades nos contextos de relacionamentos que se transformam a cada instante, culturalmente instituídos pelo tempo que se sucede e que impulsiona às transformações. A educação que entende que os seus sujeitos são inacabados, e desta forma mesmo dentro de sua sistematização não tira a condição genuína do “ser”, coaduna com o direito de transformação pessoal e de contexto social. Isso porque, conforme Freire “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, 2022, p.101). Tomada de consciência essa que se faz pela conscientização quando entendida coletivamente e individualmente, em que todos dentro de suas singularidades tenham voz e vez para expressarem seu entendimento e evolução da própria realidade como **sujeito de direitos**.

A extensão universitária, portanto, num processo consciente não visa a estabelecer uma relação de domesticação. Ela comunica com sutileza o avançar do conhecimento e não se sustenta em comunicados ou transferências, pois não é ato de depósito, não se faz pela adaptação ou perpetuação de valores acadêmicos. Nesse sentido, conforme Freire (2013) o avançar para além dos muros institucionais sob o olhar da extensão se assenta na condição gnosiológica verdadeira, que não se encerra no sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Porque entende que educador e educando mediatizados pelas realidades são eternos sujeitos cognoscentes sobre seus objetos cognoscíveis. Na seção seguinte, isto posto, discute-se a função do professor no processo de mediação que ocorre nos projetos de extensão no ensino superior e os desafios inerentes a essa prática.

2.3 A EXTENSÃO E A FUNÇÃO DO PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO

Os professores são mediadores de possibilidades de saberes e conhecimentos frente aos territórios encharcados de outras possibilidades na ampla teia de compreensão da vida. Essa teia de conhecimentos, para autores como Basarab (2000), traduz uma complexidade que ao mesmo tempo está entre, através e além da compreensão do mundo presente. Nesse sentido, a extensão do saber não se faz de maneira solitária ou narrada/dissertada para uma espécie de arquivo morto científico. Ela se faz na condição para a dialogicidade comunicativa coparticipativa, conforme salienta Freire (2013).

Quando não há dicotomização dos espaços, os saberes, o conhecimento, o ato cognoscitivo são permanentes. As realidades quanto mais questionadas, mais perguntadas, mais se ampliam em torno de seus avanços sobre o conhecimento tácito. Pois não estão isoladas do mundo e de seus sujeitos e se refazem abrindo novos caminhos de acesso aos seus objetos apreendidos.

Por outro lado, quando os sujeitos se encontram passivos nos espaços de aprendizagem, isso se apresenta como um obstáculo para a transformação individual e coletiva. A práxis de feitos educacionais exige que se esteja em relações solidárias, respeitadas ao tempo de desenvolver-se de cada um mutuamente, para que cada qual se entenda em sua busca para o saber, mas não espere numa espera vã. Isso implica

dizer que é necessário ter esperança quanto ao futuro e resultados de uma educação emancipadora, como afirmou Paulo Freire (2000) na Canção Obvia:

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer. Desconfiarei daqueles que virão dizer-me em voz baixa e precavidos: É perigoso agir. É perigoso falar. É perigoso andar. É perigoso esperar, na forma em que esperas, porque esses recusam a alegria de tua chegada. Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam. Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera (FREIRE, 2000 – Genebra/ 1971).

É nesse olhar de esperança que o presente trabalho compreende a educação emancipadora, cerne da extensão universitária, uma vez que não se entende como espaço para verbalismos ou assistencialismo. Ou ainda anestésico deixando os sujeitos acrílicos e ingênuos. A tarefa da extensão universitária, nesse sentido, é de **problematizar** os fatos para que os educadores e educandos percebam-se igualmente problematizados para um envolvimento comum, que impossibilite os sujeitos à não se comprometer com o processo, com os novos caminhos de compreensão do objeto em análise. Quando o educador problematiza abre espaço para que seus educandos aprendam e se comuniquem em torno das situações reais, existenciais, intelectuais onde signos, significantes e significados são parte entendível dos sujeitos interlocutores já problematizados.

Divisar cada uma das dificuldades, que examinarei em tantas parcelas quando seja possível e requerido para melhor resolvê-las. Conduzir meus pensamentos por ordem, começando pelos assuntos mais simples e mais fáceis de conhecer, para atingir, pouco a pouco, como degrau por degrau, o conhecimento dos assuntos mais complexos[...] (MORIN, 2015, p.87).

A problematização para o aprendizado na educação da vida, individual ou coletivamente não se separa do sujeito cognoscente e, por conseguinte, das situações reais. No processo da extensão, a problematização é a reflexão sobre a condição da transformação no agir melhor, dentro do mundo que o representa.

Qual será a problematização do sujeito no mundo? Em uma condição formal é dito que ela consiga indicar ao próprio sujeito frente ao mundo o que lhe é contingência, o que é estar nele e, não obstante, com ele. Porém, o que importa à educação na extensão é que o sujeito inserido neste contexto problematize o mundo resultante de suas relações com suas obras, convicções, aspirações, com sua cultura. Que admirem e que mirem criticamente todas as possibilidades e que tomem conhecimento da forma como estão conhecendo. E, sendo assim, reconheçam a necessidade de conhecer melhor o logos que se desvela pouco a pouco.

Conforme apresenta Freire (2013), os sujeitos em seu processo de cognoscência e problematizados - e não como cognoscíveis apenas -, se revelam para um mundo interior e exterior de grandes desafios e possibilidades, ou seja, de permanentes transformações. O processo educativo **permanente** se explica como algo que está em constante elaboração no tempo, num quefazer de contínuos aprendizados e de caminhos misteriosos e curiosos no espaço e no tempo. Segundo Freire (2013), isso ocorre porque o homem:

como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente seu saber. E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornará velho, se havia instalado como, como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante de saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo (FREIRE, 2013, p.37).

A educação que vai para além dos muros das instituições precisa estar imbuída de um esforço de integralidade, em um sentido de totalidade. Não é possível ensinar para além dos muros sem problematizar toda a estrutura deste ensino, dentro de uma visão de mundo. Isso porque toda educação que se limite a narrar ou simplesmente falar de algo sem reflexão em torno desse algo, será frágil e estará à margem dos problemas, pois lhe faltará conscientização.

Ao considerar a dialogicidade que a extensão propõe, os conteúdos a serem problematizados nascem de seus sujeitos, de seus interesses, de suas angústias,

de seus desafios, de suas relações com o logos que os cerca à medida que este logos vai se desvelando. O ser humano “é capaz de exercer um ato de reflexão, não somente sobre si mesmo, mas sobre a atividade, que se encontra separada dele, como separado dele se acha o produto de sua atividade”. (FREIRE, 2013, p.79).

Em suma, a educação é um espaço para grandes interrogações sobre a possibilidade de conhecer. Dinamizar estes questionamentos é energia para o florescer das propostas que todo conhecimento traz consigo. A procura da verdade se faz pelos mais distintos olhares, pelas observações reflexivas mais inusitadas. Precisa-se de paradigmas que permitam o “pensamento complexo” no seio de nossos melhores conhecimentos. [...] “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (Morin, 2002, p.11).

Para que seja possível compreender os paradigmas que hoje sustentam uma educação problematizadora e próxima das realidades dos sujeitos, é preciso reconhecer os caminhos nos quais se fazem as condições históricas dos avanços educacionais e que hoje possibilitam avançar no ensino superior com a garantia de uma extensão alicerçada na efetivação e concretização da cidadania ativa e de uma democracia substancial. Na próxima seção, a intenção é refletir sobre a institucionalização dos espaços da extensão na formação inicial dos professores.

3. EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUE ESPAÇO É ESSE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?

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

O sonhar com condições educacionais equívocas é ação que impulsiona e transforma os sujeitos envolvidos nas práticas de aprendizagem, pois todo processo formativo é muito amplo e, por conseguinte, mutável, ampliando a compreensão do mundo. Freire em muitos de seus escritos se utiliza do termo humanização, para dizer sobre a condição de ser do ser humano, porque coloca o sujeito em marcha, em evolução de dentro para fora para que se possa estar no mundo, compreender o mundo e a si mesmo. É preciso sonhar para que na senda da utopia de “sonhos possíveis” (Freire, 2015), se possa conhecer as coisas como são. E, para isso, é necessário pensá-las, interpretá-las para que, concomitantemente, se possa conhecer a si e aos próprios propósitos.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se [...] não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança [...]. A compreensão da história como possibilidade e não determinismo [...] seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega (Freire, 1992, p. 91).

Desse modo, se busca diante de muitas reflexões condições para dizer da importância de apreender e ressignificar os lugares por onde transitam os sujeitos fazedores de histórias educacionais e cotidianas, no reconhecimento da realidade onde possam transformá-la. Pois o conhecimento não é apenas o que se encontra descrito na educação institucionalizada, sistematizada, mas também o que se encontra nas singularidades do dia a dia. Aprender é condição dinâmica e interativa, vivida por sujeitos que rotineiramente fazem história. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.59).

Permeando tais intenções, nota-se que os problemas que desafiam a educação não podem ser solucionados por **um** protagonista apenas. A condição para se avançar educacionalmente implica atenção para as demandas individuais e coletivas entre sujeitos, contextos e suas formações, para que realmente a realidade seja conhecida e transformada. E as reflexões e estudos sobre tais determinantes se apresentem como um desabrochar para novos horizontes de conhecimento e conquistas.

Para se falar dos sujeitos aprendentes dentro da demanda da educação formal é preciso, primeiramente, situá-los num tempo e espaço institucional. E, partindo dessa premissa, reportar-se às especificidades que contornam as diferentes dimensões da aprendizagem. Sob este olhar, no Brasil o direito e garantia à educação se apresenta no plano constitucional como um dos direitos fundamentais correlacionado à cidadania, entre as cláusulas pétreas. O caput do art. 6º dispõe de maneira explícita que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição”. (sem grifos no original). E, logo adiante, no art. 205, vemos que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...] (BRASIL, 2019, p.104).

A previsão formal do direito à educação no plano constitucional do país não significou, por si só e de maneira automática, a sua concretização em termos de políticas públicas voltadas à sociedade como um todo. A construção da cidadania no país tem se revelado uma luta constante e árdua para a tradução em ações efetivas para os diferentes segmentos populacionais brasileiros, em termos de planejamento, descentralização orçamentária e integração com os demais direitos fundamentais.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção (FREIRE, 1996, p. 42).

No âmbito institucional, como salienta Freire (1996), em um contexto educacional a experiência e o cotidiano se apresentam com muita intensidade à medida em que as relações vão se tecendo dentro de protocolos e sistematizações educacionais vigentes. Os problemas relacionados à aprendizagem, por exemplo, podem emergir quando as condições balizadas dentro das matrizes curriculares traçam trajetórias descontextualizadas do mundo vivido e experienciado. O currículo desenvolvido no interior das salas de aulas, quando descontextualizado da realidade dos estudantes, reflete a precariedade no entendimento tácito e na aprendizagem efetiva.

Um reposicionamento das situações acima narradas no âmbito das condições de ensino e aprendizagem, sem renunciar às demais dimensões dos direitos fundamentais, pode ocorrer pela maior interrelação do ensino superior com as demais esferas da educação, desde a infância à educação para adultos. A denominada curricularização da extensão universitária busca integrar o reconhecimento e luta por sua efetivação também no campo acadêmico.

Para que se entenda realmente o que está sendo ofertado para a realidade educacional, a compreensão da natureza da extensão universitária brasileira pode ser encontrada – para além do texto constitucional - no marco legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma lei federal reconhecida sob o n. 9.394/96, em que consta a previsão dos Planos Nacionais de Educação e o ideário da extensão universitária.

A LDB, ao regulamentar os artigos 205 e seguintes da Constituição Federal de 1988, se apresenta como uma possibilidade de reestruturação do sistema educacional brasileiro, prevendo um conjunto de inovações com o potencial de ampliar o acesso ao ensino como um direito fundamental vinculado à cidadania e à democracia. São importantes a proposição de cursos noturnos nas instituições públicas, a regulamentação da institucionalização da educação à distância, o apoio aos programas de educação superior continuada. Tudo isso, de certa forma, modernizando as atividades educacionais e proporcionando certa autonomia e flexibilização para as gestões. Ainda de acordo com a LDB, em seu Título I – Da Educação, lemos no art. 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições

de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2019, p.8).

Em conformidade com o artigo supracitado que garante a educação em grande abrangência para os processos formativos, para o delineamento específico desse estudo apontam-se determinações para o ensino superior. De acordo com a LDB, em seu art.43, a extensão constitui uma das atividades-fim das universidades brasileiras, bem como instrumento de mudança social para a conquista e defesa da democracia.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

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

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

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

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 2019, p. 32). – sem grifos no original -

Esse artigo da LDB remete a uma ideia de totalidade no aprimoramento da educação superior. E, desse modo, se encontram, não como complementares, mas como prescrições legais para corroborarem com a ideia social de extensão, os artigos 44 e 52, os quais afirmam que a condição extensionista se encontra aberta

aos sujeitos que desejarem a sua efetivação, desde que estejam alinhados com a instituição proponente.

Igualmente um marco para os avanços educacionais e previstos na LDB, os denominados Planos Nacionais de Educação (PNE) procuram prever e determinar sob objetivos, diretrizes, metas e estratégias as formas de efetivação das políticas educacionais articuladas - e em regime de colaboração- com o Sistema Nacional de Educação (SNE), para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas. O Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 a 2010 (Lei n. 10.172/2001), por exemplo, esclarecia que:

nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo (BRASIL, 2001, p. 33). - sem grifos no original -

Esse importante documental legal já apresentou em um passado recente a importância do princípio da gestão democrática e participativa da educação, prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB. Entender essas delimitações ajuda a enfrentar os desafios educacionais e contribuir para uma educação efetiva e de valores humanitários. Essa norma salientou, ainda, que a produção do conhecimento deve ser a base para criar dinamismos emancipadores dentro das sociedades e, por consequência, colocar o país frente aos desafios contemporâneos. A superação das desigualdades sociais e regionais, por exemplo, foi ressaltada, pois o ensino superior desde esse marco legal é um relevante meio para tais realizações e reflexões.

Por sua vez, o PNE com vigência 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014), apresenta como diretriz em seu art.2º, a “[...] II - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...] IV - melhoria da qualidade da educação[...]”. Tais diretrizes, em consonância com a Meta 12, determinam que é necessário: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos”, bem como assegurar “a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”.

Em articulação direta com esse propósito da Meta 12, se apresenta a Estratégia 12.7, a qual dispõe sobre os créditos curriculares para a extensão universitária ao: “Assegurar, no mínimo 10% (dez por cento) do total dos créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”, devendo ser orientadas suas ações “prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social.”

Em nota de esclarecimento, segundo o Observatório do PNE, até o ano de 2015 não havia nenhum levantamento do percentual de atividades de extensão que recebiam créditos curriculares em cursos superiores no Brasil, contando apenas com registros validados em atividades complementares. E assim sendo, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda se encontra fragilizado para muitos dos espaços acadêmicos.

As metas são orientações importantes para que se possa enfrentar as barreiras históricas de desigualdades e de respeito aos direitos educacionais. A intensão da curricularização para as atividades de extensão na graduação demonstra compreensão para esse importante elemento formativo, porque coloca o estudante como partícipe e protagonista de sua aprendizagem e, concomitante, de sua formação acadêmica.

Em complementariedade a esses objetivos, Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018 estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o já mencionado Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Tal norma se apresenta como confirmação à importância na efetivação da curricularização da extensão, não como possível realização, mas como ação efetiva. Também em conformidade com o Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2015), a resolução estrutura a concepção e a prática ao prever as denominadas Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos

Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Parágrafo único. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior (RESOLUÇÃO n. 7/2018, p. 1).

Sob este olhar, entende-se que a extensão no ensino superior deve priorizar a integração da matriz curricular junto com pesquisa, para conferir o sentido da interdisciplinaridade político educacional, cultural, científica e tecnológica. Promovendo, dessa forma, a integração do espaço acadêmico com a sociedade, bem como disponibilizando para as atividades extensionistas no mínimo 10% do total da carga horária curricular, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. Concomitante a esses dispostos, apresentam as diretrizes para a extensão:

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. -sem grifos no original-
[...]

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

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

Para tanto, é necessário desenvolver atitudes pedagógicas que possibilitem a integração entre os saberes historicamente apresentados e suas realidades e, dessa forma, que as faces do conhecimento se apresentem pela interdisciplinaridade e a extensão universitária está para esta condição como um modo de aprendizagem. “Compreender como as pessoas aprendem é condição basilar para saber como se pode ensinar. No ambiente universitário, naturaliza-se o ensino instrucionista, conteudista e abstrato.” (TASCHETO; HERZOG; DALMOLIN, 2018, p.598).

Corroborando com as afirmações acima descritas, Kátia Curado e Andréa Kochhann (2018), reafirmam que a extensão precisa ser entendida como um espaço educativo relevante e que deve compreendido em suas potencialidades. A efetividade das ações na extensão, além de possibilitar experiências reais no ensino superior, amplia o escopo educacional e insere de forma orgânica, dialética, emancipatória, a construção do conhecimento crítico, firmando a transformação pessoal e coletiva. Sobre isso, Curado e Kochhann (2018) defendem que a

finalidade seja acadêmica para desenvolvimento integral e emancipação; as atividades sejam desenvolvidas de forma crítica; as características das ações sejam processual-orgânicas; o sentido seja de humanização, acadêmico, de aprendizagem, de laboratório vivo, de indissociabilidade e de processo emancipatório; sua perspectiva seja de trabalho social, transformação social, transformação do real e emancipação; e a epistemologia seja de práxis (SILVA; KOCHHANN, 2018, p.708).

Nessa condição, segundo o FORPROEX (Curado; Kochhann, 2018), a extensão universitária precisa estar atrelada aos espaços que em sua essência trazem questões primordiais educativas. Revisitar as faces que permeiam e garantem a educação se faz urgente, principalmente quando elas existem e coexistem para os sujeitos em suas singularidades, que participam de maneira muito diversa em cenários formais e informais, dentre eles o ensino superior, mote de reflexões para o presente momento, em suas configurações da extensão universitária. Cabe lembrar que o atual Plano Nacional de Ensino assegura que:

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurada à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um

aprendizado que submetido a reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção de 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 e sua resposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade (BRASIL, 2014, p.5).

Nesse sentido, entrelaçar a educação fundamental com o ensino superior desde o potencial de uma extensão universitária emancipatória seguramente constitui um caminho importante para a consolidação de uma sociedade verdadeiramente plural, que respeite e garanta os direitos fundamentais e, sobretudo, que não renuncie a seu projeto de emancipação social.

Dito de outra forma, a consolidação do entendimento para as faces da extensão no bojo acadêmico, urge ultrapassar os ditames especulativos que se ancoram em frágeis e obscuros serviços prestados sobre a sociedade, na forma de suprir necessidades pungentes de cada espaço e por conseguinte, de cada território de pertencimento. E como nos chama a reflexão Morin (2002) para que

Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto reformar. Necessitamos encontrar metapontos de vistas sobre a noosfera que só podem ocorrer com a ajuda de ideias complexas, em cooperação com as próprias mentes, em busca dos metapontos de vista para auto-observar-se e conceber-se (Morin, 2002, p. 32).

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A partir do olhar que este estudo nos permite reverberar, é possível compreender as relações entre o ser humano e a multidimensionalidade do processo educativo. E que os saberes precisam ser compartilhados, produzindo esferas de interações para que seus sujeitos se percebam no mundo do qual fazem parte. Isso porque ensinar não é transferir conhecimento, mas sim dispor o mundo para que os sujeitos da educação formal se encontrem nele.

Para que os sujeitos da formação docente possam apreender e dialogar com a ampla gama de conhecimentos do mundo, os espaços de aprendizagem onde se encontram precisam estar abertos à inter-relação de saberes, gerações, culturas, territórios, etc. Isso porque a educação precisa ser pensada e integrada com os saberes da comunidade e os espaços educacionais, ampliando assim as oportunidades para todos, porque o aprendizado não possui divisas nem mesmo limites para que possa ser alcançado.

É possível afirmar que a vida se apresenta com múltiplas dimensões no enlace de suas experiências, nas realidades sociais, nas políticas, na cultura. E sempre com determinantes internos e externos, no delineamento de cada conjuntura em seu tempo-espaço e principalmente na qualidade das relações presentes e das práticas sociais.

O presente estudo buscou demonstrar que, ao menos formalmente, na atualidade a extensão universitária brasileira possui uma institucionalidade normativa ampla e garantida sob o aspecto constitucional e legal. Esse conjunto de normas dispõe, de forma ampla e aberta, sobre os processos de interação dialógica, a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além de prever o impacto na formação do estudante e na transformação social.

Há um ideal ético de compromisso com as coletividades que interagem com as instituições de ensino superior desde a extensão. A extensão universitária não deve

ser compreendida como uma prestação de serviços esporádicos – estágios - desvinculados do processo de aprendizagem e associado ao assistencialismo, mas processo formativo em parceria com a sociedade de forma crítica, identitária e transformadora.

Sob este olhar, a extensão para a formação docente inicial se entende como processo formativo no fortalecimento da aprendizagem, que em seu interior baliza as relações dos espaços de pertencimento e instituição de ensino. Não apenas como imposição de lei, mas como anúncio de realidade promissora para ambos. Entende-se que a curricularização da extensão se apresenta intimamente ligada aos espaços de pertencimento compreendidos como lócus importantes no avanço do conhecimento, bem como do ensino e da pesquisa.

Assim sendo, a curricularização da extensão abre caminho para que se possa refletir sobre a possível maneira de desterritorializar a educação formal e desigual, na condição de reconhecer o potencial dos sujeitos de um mesmo território no que tange o rompimento com a linearidade da matriz curricular que se impõe imperativa numa visão de educação sem respeito as diferenças, sem respeito as singularidades para a formação humana.

Os desafios são muitos para que se possa entender a curricularização da extensão e a extensão em si, como mola propulsora para uma educação de valores e em valores que qualifiquem a construção da cidadania ativa e o fortalecimento de uma democracia substancial.

Extensão: que espaço é esse? Sem ressalvas, se pode dizer, não para concluir, mas para que se possa entender que não é espaço de espera vã, mas um tempo de fazer o caminho caminhando, onde os saberes se encontram, se somam e se completam não apenas para adaptarem-se, mas porque ambos, espaço e sujeitos, venham a compor a história da emancipação e da efetivação de direitos.

5 -REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloisa Helena Durval de (Org.) **Temas de educação e filosofia**. Pelotas: Editora Universitária, UFPEL, 2009.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARROYO, Miguel. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: MOLL, Jaqueline. **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n. 101/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001b. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Planonacionalde_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 10, de 11 de março de 2002**. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_02.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

BRASIL, **RESOLUÇÃO n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

CAVALLET, Valdo José. Uma roda de prosa sobre a educação inclusivoinovadora em tempos de indiferença. In: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos S.; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo José. **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uni Prosa, 2021, vol. 1.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Universidade Federal da Paraíba. Revista LACONEX@O. n.9, ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

IASI, Mauro Luís. **Processos de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Belo Horizonte: Formação Docente/Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. v.01, n.01, p. 109-131, ag./dez.2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. 2002.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015

NICOLUESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

SARAMAGO, José de Souza. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Maria Antônia. Sobre o Conceito de Práticas Pedagógicas. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná. 2016.

SILVA, Kátia Curado; Kochhann, Andréa. **Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação docente.**

Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo, v. 25, n.3, p. 703-725, set./dez.2018.

VIEIRA, Adriano José Hertzog; TASCHETO DA SILVA, Marcio; DALMOLIN, Bernadete Maria. **Mal-estar da experiência no século XXI:** desafios para uma nova Pedagogia Universitária. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 25, n.3, p. 588-601, set./dez.2018.