



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (PPED)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED**

GERLANE LIMA SILVA DOURADO

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA/COM AS DIVERSIDADES.**

JACOBINA-BA

2020

GERLANE LIMA SILVA DOURADO

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS PARA/COM AS DIVERSIDADES.

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV, Jacobina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Diversidade e Educação.

Linha de Pesquisa 2: Cultura, Docência e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori.

JACOBINA-BA

2020

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Dourado, Gerlane Lima Silva.

D739e Extensão universitária como prática de liberdade na formação de professores/as para/com as diversidades / Gerlane Lima Silva Dourado.

Jacobina - BA

144 f.

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV, Jacobina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Diversidade e Educação. Linha de Pesquisa 2: Cultura, Docência e Diversidade., 2020.

111111 Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori.

1. Extensão Universitária. 2. Curricularização. 3. Educação Popular. 4. Círculo de Cultura. I. Dourado, Gerlane Lima Silva. II. Juliana Cristina Salvadori. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título

CDD – 378.1554

FOLHA DE APROVAÇÃO


"EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA/COM AS DIVERSIDADES."

GERLANE LIMA SILVA DOURADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 10 de novembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor Dra. JULIANA CRISTINA SALVADORI (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



Professora Dra. ANA LUCIA GOMES DA SILVA (Membro interno)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia



Professor Dra. TATIANA RIBEIRO VELLOSO (Membro externo)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB
Doutorado em Geografia
Universidade Federal de Sergipe

Os nossos passos vêm de longe...

A minha ancestralidade, a todxs que vieram de longe, que vieram antes de mim e que me possibilitaram chegar até aqui.

A minha família, àquelas e àqueles que não tiveram a mesma oportunidade desta conquista. Sou grata à minha mãe, ao meu pai, às minhas irmãs e meu marido, pelo incentivo e apoio.

Às mulheres negras e de classe economicamente vulneráveis. Aos povos originários, às irmãs e aos irmãos com deficiência, da favela, da roça, da mata, da floresta, LGBTQI+ e a todos os grupos invisibilizados e marginalizados socialmente.

Dedico especialmente a minha filha Sofia, meu filho Miguel e à posteridade.

Às gerações mais novas e a todas que estão por vir.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Juliana Salvadori, pelo afeto e afetação, por ser a pessoa que mais me incentivou a iniciar esta caminhada, tornando-se, depois, minha orientadora, e, pacientemente, provocando e instigando-me, compreendendo os meus dilemas e comprometendo-se com as minhas fragilidades.

Às 12 mulheres do Mestrado profissional em Educação e Diversidade (MPED), alunas da turma 2018.2, que aguçaram minha sensibilidade, despertaram-me para a procura do meu eu enquanto buscava conhecer o mundo. Gratidão: pelas aprendizagens intelectual e espiritual.

Às (Aos) participantes do Círculo de Cultura Partilha de Saberes pelas aprendizagens dialógicas, que cheias(os) de “palavras grávidas de mundo” auxiliaram-me na leitura e produção de outras tantas “palavras-mundos” que compõem esta escrita.

Às professoras Dra. Ana Lúcia Gomes e Dra. Tatiana Velloso, membros da banca examinadora, pela disponibilidade, gentileza sempre prestada e pelos direcionamentos que tanto contribuíram para este trabalho. Ao grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e ao Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), que me provocaram na constante e inacabada busca pela Consciência do Mundo. E por me ensinarem a pensar uma educação justa e equânime para todas, todes e todos.

A minha gratidão a todas, todes e todos as (os) professoras (es) ministrantes dos componentes curriculares, tão imprescindíveis para a minha formação acadêmica e social.

Às (Aos) colegas do Campus IV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): professor Dr. João Rocha, diretor de Departamento; Iane Rocha, secretária, e professora Dra. Taís Nascimento, servidoras do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE); e Francineide Gonçalves, coordenadora da Secretaria Acadêmica, pela disponibilidade de informações e acolhida.

A Marcelo de Souza, secretário do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da UNEB Campus XIV, que nos trâmites administrativos agiu com profissionalismo, empatia e solidariedade.



Fonte: Arquivo do Núcleo de Pesquisa e Extensão – UNEB DCH IV (atividade do evento Diálogos e Saberes Transdisciplinares)

Essa ciranda não é minha só
É de todos nós, ela é de todos nós
A melodia principal que diz
É a primeira voz, é a primeira voz
Para se dançar ciranda
Juntamos mãos com as mãos
Formamos uma roda
Cantando uma canção.
(Lia de Itamaracá)

RESUMO

Por meio desta pesquisa objetiva-se compreender as concepções e o papel da extensão universitária na formação inicial de professores na e para as diversidades, nos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV. Para tanto, mapeia-se as ações extensionistas desenvolvidas no lócus durante o período de 2013 a 2018, traçando-se um levantamento dos Territórios alcançados com essas ações e analisando-se as concepções de extensão presentes na comunidade acadêmica. Apontam-se, ainda, indicativos para subsidiar a curricularização da extensão através dos seguintes documentos: Meta/Estratégias 7.12 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que determina que no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação devam ser integralizados com ações extensionistas; Regimento Geral da UNEB, aprovada pela Resolução CONSU nº 864/2011 (BAHIA, 2012); Parecer CNE/CES nº 608/2018, que dispõe sobre as diretrizes para a política de extensão da educação superior brasileira; Resolução CONSEPE UNEB nº 2.018/2019, que regulamenta as ações de curricularização da extensão. Trata-se de uma pesquisa aplicada, alicerçada no Materialismo Histórico Dialético e na Teoria Crítica, ancorada pelo método pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e com finalidade intervencionista. Os dispositivos de produção de informações utilizados foram estes: levantamento bibliográfico e documental, Círculos de Cultura e Diário de pesquisa e, como dispositivo de tratamento das informações, Análise Temática de Conteúdo. Constatou-se nos resultados a prevalência da concepção difusionista e assistencialista da extensão, segundo a qual a universidade realiza eventos para a divulgação do conhecimento produzido ou desenvolve ações que propõem estender o seu conhecimento à sociedade, sem haver o trânsito de mão dupla nas proposições. Nesse cenário, as características marcantes são de uma extensão endógena, desenvolvida com vistas à formação acadêmica e poucas ações de natureza exógena, com pouca ou nenhuma participação da comunidade não universitária. Apesar das diferenças e equívocos em relação às concepções e abordagens extensionistas, conclui-se que há contribuições significativas na formação inicial de professores e professoras, uma vez que a extensão potencializa a prática docente através do contato com comunidades escolares e educativas; promove o princípio e o processo de aprendizagem dos licenciandos e das licenciandas a partir de contextos reais; amplia o desenvolvimento de metodologias; possibilita a formação crítica e reflexiva para uma formação na práxis; qualifica para o intercâmbio com a sociedade intersetorial; promove a formação das áreas temáticas que não são contempladas nos currículos; e contribui para a retroalimentação do ensino e da pesquisa. Assim, sinaliza-se para a necessidade de ruptura de matrizes curriculares e planos de cursos inflexíveis e maior espaço para epistemologias atentas aos saberes pautados nas experiências; para a necessidade de ajustar os objetivos acadêmicos às demandas locais/territoriais, diagnosticadas a partir de levantamento e leitura dos territórios das acadêmicas e dos acadêmicos; para a necessidade de maior participação acadêmica discente e popular por meio de arranjos didático-metodológicos fundados na pesquisa-ação e em dispositivos como o Círculo de Cultura, de modo a garantir a interação dialógica e a reafirmação da identidade institucional como universidade popular e inclusiva e para a implementação de uma política institucional de auto avaliação que alimente a reorganização curricular e o desenvolvimento de políticas acadêmicas.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Curricularização. Formação Inicial Docente. Educação Popular. Círculo de Cultura.

ABSTRACT

Throughout the present research we aim to understand the conceptions and role of extension in the initial teacher training into/ to diversities in the licentiate's degree courses of DCH-IV. For that, it maps the extension actions developed in the locus during from 2013 to 2018, it traces a territory survey and it analyses the conceptions of extension present in the academic community. It points out indicatives to subsidize the curricularization proposed by the goal/strategies 7.2 of Nacional Plan for Education (PNE), Law n. 13.005/2014, which determines that at least 10% (ten per cent) of total curricular credits must be integrated with extensions actions, the General Regulation of UNEB-Resolution CONSU n. 864/2011 (BAHIA, 2012), the Legal Opinion CNE/CES n. 608/2018, which provides directives for the policy of extension of Brazilian higher education, the Resolution CONSEPE UNEB n. 2.018/2019 that regulates the actions of extension curricularization. It is an applied research based on Dialectical and Historical Materialism and Critical Theory anchored by action research method with qualitative approach and interventionist purpose. The used devices of information used were bibliographic survey, circle culture and research diary; and as processing data device it was used the Thematic Content Analysis. We noticed in the results the prevalence of the diffusionist and assistentialist conception of extension in which university holds events for the dissemination of produced knowledge or it develops actions that engage in people training, extending its knowledge to society, without a two-way traffic in propositions. In this scenario, the marked features are from endogenous extension, developed aiming the academic training and few actions of an exogenous nature, with few or any participation of non-university community. Despite the differences and misunderstanding regarding extensionist conceptions and approaches, we conclude that there are significant contributions in the initial training of teachers once it enhances teaching practice through the contact of scholar and educational communities; it promotes principle and process learning of under graduating students through real contexts; it expands the development of methodologies; it enables critical and reflective training for training in praxis; it qualifies for interchange with society and intersectoral; it promotes the formation of thematic areas that are not included in the curricula; and it contributes to the feedback of teaching and research. Thus, we point out the need to break rigid and epistemological course plans, attentive to the knowledges based on the experiences; the need to adjust academic objectives to local/territorial demands of academics; the need of greater participation of students and popular academic through didactic-methodological arrangements based on both action research and devices such as the circle culture in order to guarantee the dialogical interaction and supporting the institutional identity reaffirmation as popular and inclusive that enables its evaluation, collaborating on curricular reorganization and academic policies development.

Key-words: University Extension. Curricularization. Initial Teacher Training. Popular Education. Circle Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Localização dos Territórios de Identidade da Bahia.....	38
Figura 2 – Mapa da Localização da UNEB nos Territórios de Identidade da Bahia.....	39
Figura 3 – Fachada da UNEB, Campus IV.....	42
Figura 4 – Articulação de Duas Estratégias-tipo.....	52
Figura 5 – Realização dos Círculos de Cultura fase inicial.....	54
Figura 6 – Realização dos Círculos de Cultura fase inicial.....	54
Figura 7 - Realização dos Círculos de Cultura – fase de análise.....	55
Figura 8 - Realização dos Círculos de Cultura – fase de análise.....	56
Figura 9 – Ações de Extensão Universitária 2013-2018.....	71
Figura 10 – Gráfico sobre a Participação Discente na Extensão.....	72
Figura 11 – Crescimento da oferta de Ações Extensionistas	73
Figura 12 – Gráfico sobre o Crescimento das Ações Extensionistas.....	75
Figura 13 – Área Temática de Extensão na UNEB Campus IV, 2013-2018.....	76
Figura 14 – Gráfico sobre as Áreas de Conhecimento das Ações de Extensão.....	77
Figura 15 – Círculo de Cultura: Partilha de Saberes.....	94
Figura 16 - Fase de Realização dos Círculos de Cultura	96
Figura 17 - Fase de Realização dos Círculos de Cultura	97
Figura 18 - Fase de Realização dos Círculos de Cultura	97
Figura 19 - Fase de Realização dos Círculos de Cultura	99
Figura 20 - Fase de Realização dos Círculos de Cultura	99
Figura 21 – Nuvem de Palavras do Círculo de Cultura Partilha de Saberes.....	104
Figura 22 – Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica.....	118
Figura 23 – Perspectivas e Objetivos Estratégicos para a Extensão Universitária.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa Participativa e Pesquisa-Ação: Convergências e Divergências.....	33
Quadro 2 – Comparação entre Pesquisa-Ação e Pesquisa Clássica.....	35
Quadro 3 – Perfil das(os) participantes.....	48
Quadro 4 – Identificação das(os) participantes.....	48
Quadro 5 – Dispositivos de Produção e de Análise de Informações.....	58
Quadro 6 – Marco Legal da Extensão Universitária no Brasil.....	62
Quadro 7 – Documentos Legais da UNEB.....	66
Quadro 8 – Marcadores Sociais nas Ações Extensionistas.....	78
Quadro 9 – O Círculo de Cultura de Validação do Dispositivo.....	86
Quadro 10 – Plano de Trabalho de Campo.....	88
Quadro 11 – Organização dos Círculos de Cultura Partilha de Saberes.....	95
Quadro 12 – Aproximações entre o Círculo de Investigação Temática e Análise Temática de Conteúdo.....	101
Quadro 13 – Unidades, Conceitos e Categorias da Pesquisa.....	105
Quadro 14 – Categorias de Análise e Subcategorias.....	106
Quadro 15 – Análise Documental das Políticas para a Formação em Educação.....	120
Quadro 16 – Análise Documental das Políticas para a Educação Inclusiva.....	122
Quadro 17 – Ações Extensionistas desenvolvidas na UNEB Campus IV.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Propostas de Extensão Coordenadas por Técnicos Administrativos.....	74
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEC	Conselho Estadual de Cultura
CMPC	Conselho Municipal de Política Cultural
CODETER	Colegiado de Desenvolvimento Territorial Sustentável
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
COVID	Coronavírus
CRUTAC	Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária
CULT-VI	Cultura Visual e Linguagem
DA	Diretório Acadêmico
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOE	Diário Oficial do Estado da Bahia
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão
GERINF	Gerência de Informática
IBEX	Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
NECC	Núcleo de Estudos Cultura e Cidade
NSE	Não se Aplica
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Interinstitucional
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROBEX	Programa de Bolsas de Extensão
PROESP	Programa de Formação de Professores do Estado
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROLIN	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígena
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
SERINT	Secretaria Especial de Relações Internacionais
SIP	Sistema Integrado de Planejamento
SISB	Sistema Integrado de Bibliotecas
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UEBA	Universidades Estaduais da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 “A CABEÇA PENSA A PARTIR DE ONDE OS PÉS PISAM”: BREVE MEMORIAL	14
2 PISANDO COM CUIDADO: A METODOLOGIA	28
2.1 O chão da pesquisa: lócus	37
2.2 O chão da pesquisa: participantes	45
2.3 Pesquisa-ação como método intervencionista	48
2.4 Dispositivos de produção das informações	51
2.4.1 Não é sobre o destino, é sobre o caminho	59
2.4.2 Análise Documental	60
2.4.2.1 <i>A Extensão no Brasil</i>	60
2.4.2.2 <i>A Extensão na UNEB</i>	65
2.4.2.3 <i>A Extensão na UNEB DCH Campus IV</i>	70
2.4.3 Círculo de Cultura em Diálogo com o Diário de Pesquisa	79
2.4.3.1 <i>Círculo de Cultura Partilha de Saberes</i>	84
2.5 Análise temática de conteúdo – o passo a passo	100
3 REFERENCIAL TEÓRICO – OS CONCEITOS QUE NOS GUIAM	108
3.1 Educação e conhecimento	108
3.2 Formação inicial docente na e para as diversidades	113
3.2 Extensão universitária	124
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO – NÃO É O FIM DO CAMINHO	131
4.1 A extensão universitária como um conceito em transição na UNEB DCH, Campus IV	132
4.2 Experiências extensionistas no percurso de formação inicial de professoras (es)	136
4.3 A extensão como integração de saberes – perspectivas para a curricularização	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – COMEÇANDO DE NOVO: A EXTENSÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	150
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	161
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
APÊNDICE C – PROJETO DE EXTENSÃO CÍRCULO DE CULTURA PARTILHA DE SABERES	169

APÊNDICE D – CARDS DE DIVULGAÇÃO DO CÍRCULO DE CULTURA PARTILHA DE SABERES	180
---	------------

1 “A CABEÇA PENSA A PARTIR DE ONDE OS PÉS PISAM”: BREVE MEMORIAL

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor [sic]. Porque cada um lê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997).

Professora de Geografia, licenciada pela UNEB – Campus IV, durante o período 2005-2009, especialista em Geografia Cultural e Diversidade (2010-2011) pela Faculdade Vasco da Gama, concluo que, inegavelmente, a opção tanto pela licenciatura quanto pelo curso proporcionaram-me, para além da formação profissional, a inquietação sobre o meu Ir de Um Lugar Para Outro¹ e o sentido dessa formação em mim, para mim e no meu contexto social.

E onde os meus pés estiveram? Não cursei habilitação específica para o magistério, mas atuei na educação não-formal² como educadora social no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)³, no município de Jacobina-BA, durante oito anos, e afirmo que aprendi mais do que ensinei, porque foi da oportunidade de formações em educação popular, aproximação com movimentos sociais e da história de vida das crianças e adolescentes do programa que resultaram os saberes que, coletivamente construí nesse processo de ensino/aprendizagem.

Quando ingressei na universidade como aluna, atuava como educadora social. Buscava me reafirmar como profissional, considerando o modo que a formação acadêmica percebia a supervalorização da ciência em detrimento do senso comum, e frente à falta de relação e

¹ Sentido etimológico da palavra “educar”.

² Maria da Glória Gohn (2006) define a educação não-formal como um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

³ O PETI é um programa do Governo Federal que objetiva retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos e 11 meses de idade do trabalho perigoso, penoso, insalubre ou degradante, fundamentando-se nos aportes teóricos da história da criança, dos direitos das crianças e adolescentes, do protagonismo juvenil e da educação popular.

articulação que se tinha com o conhecimento popular no curso de graduação em Geografia. Não classifico essa experiência como negativa, pois foi ela que me movimentou, fazendo-me perceber as correntes que me prendiam⁴.

Enquanto cursava Licenciatura em Geografia e atuava como educadora social sentia, às vezes, a impressão de viver em mundos paralelos, distintos e, muitas vezes, incomunicáveis, uma vez que, mesmo com um número considerável de famílias atendidas pelo programa PETI, era quase inexistente a sua presença ou de suas comunidades na universidade, ou quaisquer menções a esses sujeitos naquele espaço acadêmico, embora estudássemos nos componentes curriculares pedagógicos a filosofia da educação de Paulo Freire e nos componentes sociopolíticos, as teorias de Milton Santos.

As formações continuadas para educadores (as) sociais eram pautadas na pedagogia social e na pedagogia de projetos, que me ajudavam, através da prática do exercício, a compreender o sentido da educação para a consciência e emancipação, de Paulo Freire, e para a cidadania e espacialidades, difundida por Milton Santos, conforme teorização na academia. Elas fizeram-me capaz de aprender e ensinar aos alunos e alunas a problematizarem sua condição social, aprenderem a ser sujeito (a) de direitos e acreditarem na transformação pela via da educação.

Enquanto graduanda julgava-me comprometida com uma formação crítica. No entanto, trabalhando 40 horas semanais não sobrava muito tempo para participar, de forma mais efetiva, das atividades acadêmicas, como monitorias de ensino de graduação ou de Programa de Iniciação Científica. Ainda assim, conseguia conciliar com algumas ações de extensão universitária, participando inclusive de comissões organizadoras.

Concluí, em 2009, o Curso de Licenciatura em Geografia e, em 2013, ingressei novamente na universidade, desta vez na condição de servidora pública do quadro técnico administrativo. Sabia não se tratar de nenhuma carreira promissora, se considerados os termos do plano de carreira, mas havia dois diferenciais: eu conheceria a universidade sob outra perspectiva que não a de discente; as “correntes não mais me prendiam”, o pressupunha uma autonomia e liberdade para criar, recriar, transformar.

Iniciei as atividades laborais na UNEB na Secretaria Acadêmica, setor no qual desenvolvia trabalhos técnicos rotineiros. Porém, seis meses depois, migrei para o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE), o qual me possibilitou novamente o encontro com as ações de extensão universitária, além da percepção da razão de sua exigência na formação em nível

⁴ Parafrazeando Rosa Luxemburgo em “Quem não se movimenta não sente as correntes que o prendem”.

superior, mudando a minha concepção de extensão. Lá, observei de modo mais amplo o desenvolvimento das atividades finalísticas da instituição e, conhecendo sobre as pesquisas desenvolvidas, a dinâmica dos grupos e núcleos de pesquisa, condição que facilitou a identificação dos eventos, cursos e projetos de extensão realizados pela comunidade acadêmica do campus.

Em 2014, participei como organizadora de ação de extensão, organizando o evento Novembro Afro 2014, junto com meu professor de graduação Dr. Fábio Nunes, retomando o I Colóquio de Geografia da África, projeto idealizado em 2008 por este mesmo docente. E, ainda em 2014, passei a integrar, em fase de criação, a Comissão de Arte e Cultura da UNEB DCH IV, intitulada Almanaque das Artes, com o objetivo de estimular, apoiar e promover atividades artístico-culturais no espaço acadêmico e externo. Essa proposta promovia uma articulação com artistas, grupos culturais e comunidades tradicionais da cidade e do Território. Tal experiência possibilitou-me a participação em estudos e discussões sobre a temática, ampliando o meu entendimento de universidade como espaço da produção do conhecimento científico, mas também de criação, de expressão, de diversidade, simbiose e de troca.

Vale salientar que a participação no Almanaque das Artes não era remunerada e nem obrigatória. Ressalto também que conciliar com as atividades específicas do meu cargo demandava disposição de tempo, além dos estudos requisitados, com um condicionante ainda maior: a falta de recursos (financeiro, de pessoal, de infraestrutura) destinados às atividades. No entanto, a vontade do idealizador, o professor Dr. Antenor Rita Gomes, e das mentoras, as professoras Cláudia Vasconcelos, Daniela Martins e Maria Iraídes, tinha o poder espontâneo de mobilizar parte da comunidade universitária, diversa, viva, dialógica, onde cada um (a) se reconhecesse e se expressasse para além de uma linguagem formal e rígida.

Mas não foi somente a participação no Almanaque que possibilitou essa compreensão e familiaridade com o lugar de onde, hoje, faço esse relato. Minha inclinação em desenvolver projetos de extensão envolveu incentivos. Tive a oportunidade, durante esse processo, de estabelecer contato com pessoas que tolhiam toda e qualquer possibilidade de produção que não fosse meramente técnica e vinculada ao desenvolvimento das funções relativas ao cargo, o que negava minha autonomia como servidora. Felizmente, também tive a oportunidade de trabalhar com a professora Dra. Juliana Salvadori, que me ensinou e estimulou, acreditou em mim, incentivando minha autonomia em propor ações de extensão.

Começamos a planejar atividades, buscando captar recurso para financiamento das ações do Almanaque. Durante esse processo, em 2015, participei como coautora e vice-

coordenadora do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), no qual fomos contempladas e com o qual contamos como suporte de uma monitora de extensão que, oriunda de Associação Educativa e Cultural, ajudou a movimentar o Projeto, articulando-o à comunidade. Ainda em 2015 concorri como autora e proponente do projeto Cine Debate no Almanaque, contemplado no Edital da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) 2015, por meio do qual desenvolvi um projeto de cinema em Jacobina e mais três municípios vizinhos.

Já em 2016 fui contemplada como autora e proponente do Projeto de Monitoria de Extensão do Almanaque e como vice-coordenadora da segunda edição do projeto de cinema, intitulado Cine Sertão e Sertanidades no Almanaque, contemplado no Edital PROEX do ano corrente. Em 2017 e 2018, respectivamente, dando continuidade à proposta de artes visuais, foram contemplados os Projetos Cine Mulher e Relações de Gênero e Cinema Negro, sendo que este último, embora aprovado em edital, não foi executado em função da indisponibilidade de verba para o financiamento.

É preciso mencionar que as atribuições do meu cargo – como secretária do NUPE – exigiam, evidentemente, a minha participação, de forma direta ou indireta, nas ações de pesquisa e extensão. Entretanto, acredito que o perfil desafiador e corajoso da coordenadora do Núcleo, a professora Dra. Juliana Salvadori, exigia comprometimento nessas pautas, tanto pelo seu rigor natural no desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão vinculadas ao seu colegiado de curso quanto pela proposição de atividades interdisciplinares, que são competências pertinentes à sua função como coordenadora do NUPE e, mais que isso, sobretudo como profissional consciente do papel social da universidade pública.

Ainda sobre o meu chão, posso dizer que nele aconteceram muitas atividades de significativa relevância acadêmica e social, atividades propostas por docentes dos seis cursos existentes no campus, cujas ações envolveram públicos diversos, transitando pelas Escolas de Ensino Básico, órgãos públicos, entidades, associações, comunidades rurais, dentre outros. No entanto, nesse processo, sempre percebia o dissenso desses atores e atrizes sobre a concepção e a política institucional de Extensão Universitária. É nesse sentido que me movo a problematizar essa dimensão de caráter formativo tão presente hoje na discussão que envolve a formação em nível superior.

No meu trilhar, atraída por ideias e experiências afins, fui eleita, em 2014, na qualidade de suplente, representante no setorial Ensino da Cultura no Conselho Estadual de Cultura da Bahia (CEC), para o período 2014-2018. No final de 2016 passei a integrar também o Conselho Municipal de Política Cultural de Jacobina (CMPC). Ambas as práticas de vivências são desafios que vêm possibilitando aprendizagens teóricas acerca de cultura,

principalmente através do conhecimento que, hoje, me fazem enxergar mais amplamente o mundo e empreendendo os meus pés em chãos antes desconhecidos e inatingíveis.

Quanto ao meu terceiro ingresso na universidade, como aluna regular do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, este acontece por meio do sistema de cotas, que destina 10 vagas para servidores (as) (professores (as) e técnicos (as)) da UNEB, além da opção do sistema de cotas instituído através da Resolução do CONSU nº 468/2007, publicado no DOE de 16 de agosto de 2007, regulando a oferta de 40% das vagas para candidatos (as) negros (as).

Após o início do curso, constatei que a ideia de pesquisa no curso de mestrado profissional requer uma dinâmica que vai além da pesquisa interventiva, pois perpassa o engajamento para além do seu lócus de investigação, que é também lócus de atuação profissional do (a) servidor (a), estando associado ao seu contexto de trabalho e potencializando, de modo diverso, as atividades que o (a) pesquisador (a) desenvolve em função de sua atuação profissional.

Essa foi a caminhada acadêmica e profissional que motivou a escolha pelo Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, para o qual proponho, como objeto de investigação, uma leitura sobre o processo de extensão universitária e sobre seu papel na formação docente inicial para as diversidades. Sob o título de “Extensão universitária como prática da liberdade na formação de professores (as) para/com as diversidades”, esse projeto inicial objetiva provocar ponderações acerca dos outros modelos de Universidade que estamos concebendo como espaço heterogêneo e popular. Partindo desse pressuposto, propus um diálogo sobre o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, considerando as concepções que se têm de Extensão Universitária.

Nesse percurso, descobri-me pedagoga (em referência à pedagogia do (a) oprimido (a) de Paulo Freire). Desde o ingresso na pós-graduação, deparei-me com muitos desafios, como, por exemplo, o questionamento da legitimidade do objeto de pesquisa enquanto categoria ou categoria teórica relevante para a educação superior ou básica. Reportei-me a momentos anteriores, às tentativas de ingresso no mestrado, e rememorei alguns episódios e falas que desqualificavam as ações de extensão e subalternizavam pessoas que se propusessem a desenvolver essas ações.

Embebida pela teoria freireana, escolhi a pedagogia do (a) oprimido (a) para ler e descobrir o mundo, para conhecer e para desvendar novas palavras-mundo. Então, em momento algum poderia esquecer que estou na condição de técnica universitária, função que pressupõe uma condição de inferioridade em relação ao (à) educador (a) docente, tanto

acadêmica quanto socialmente. Tal desafio não era apenas sustentar uma categoria teórica marginal na pesquisa, mas fazer isso frente ao desprestígio de atuar na área técnico-administrativa de uma instituição educacional.

Assumi-me a pedagoga de Freire, não naquele conceito ainda permeado de equívocos no meio educacional, mas vinculado à terminologia grega que designa o escravo na sua função de acompanhar as crianças ao estudo com seus educadores. Embora também professora, escolhi ler o mundo pelas lentes do (a) pedagogo (a) que não é nem professor (a), nem educador (a), mas sim o (a) escravo (a). O (A) pedagogo (a), ao acompanhar a criança para a educação escolar lia o mundo com a criança. A leitura do mundo da criança precedia a leitura da palavra. Em suma, enquanto técnica, mediatizada pelo contato entre discente e docente, no desempenho da minha função, sou a pedagoga, “grávida de palavras-mundo” e, assim, inspirada por Freire, a pedagoga não se furta ao direito do diálogo como princípio para uma educação libertadora.

Quanto ao enfoque sobre educação, a discussão está embasada em Paulo Freire (2019a, 2019b), a partir de suas reflexões sobre a trajetória da educação no Brasil. O seu ativismo na educação denunciou a ausência de política e a exclusão do povo, inaugurando a educação pelo viés do afeto, da presença, da partilha e da palavra para a leitura de mundo e construções de novos horizontes de conhecimento e possibilidades.

Assim, o lugar da oprimida – que também é chão de liberdade – é o da leitura da extensão e suas possibilidades. Ou seja, da extensão como esperança de ser uma forma de romper com o modelo hierárquico e excludente da educação bancária, tão criticada por Paulo Freire (2019a, p. 83), segundo a qual o educador “é o sujeito do processo e os educandos, meros objetos”, que tem na relação “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados” o único caminho para o conhecimento.

Impulsionada pela necessidade de tensionar o debate sobre a implementação da Curricularização da Extensão Universitária, que está em curso na instituição desde 2015, e seguindo o Parecer CNE/CES nº 608/2018, que dispõe sobre as diretrizes para a política de extensão da educação superior brasileira que se materializou na Resolução CONSEPE nº 2.018/2019, busquei responder através desta investigação à seguinte questão: qual o papel da extensão universitária na formação inicial docente para as diversidades nos cursos de licenciatura da UNEB DCH Campus IV?

Desse modo, intentei compreender as potencialidades da extensão visando fortalecer a formação inicial de professores (a) e pensar a pluriversidade em lugar da universidade. Como meio de rasurar o modelo hegemônico do absolutismo cultural, ideológico e do pensamento

filosófico excludente que nega saberes locais ancestrais e subjuga povos, é necessário que se compreenda que as pautas e práticas sobre as diversidades e diferenças devem ser constantes, fazendo parte da política institucional de todos os seus atores e suas atrizes e não apenas conteúdo em currículos.

Viver e sentir o fazer acadêmico, inevitavelmente, leva-nos a indagar sobre qual universo é a universidade e qual o lugar da diversidade nessa Uni (o prefixo UNI pode ser concebido com o intuito de unificar, agregar, reunir, conectar), isto é, questionar sobre quais princípios e perspectivas a Universidade do Estado da Bahia está sedimentada. A universidade brasileira, na sua gênese, reproduz as configurações europeia e estadunidense, e a prática de uma universidade fundada na insurgência do paradigma multicultural, corporificada em epistemologias e pedagogias antirracistas que contestam o colonialismo eurocêntrico, é, ainda, um devir. É longo o caminho nesse movimento do devir, de buscar contemplar as nossas referências de povos originários indígenas e negros e de grupos sociais com identidades e diferenças historicamente invisibilizadas pela sociedade e pela escola.

Acredito, como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2004), que o melhor termo seria Pluriversidade, dando a ideia de plural e diversa, rompendo com o pensamento UNI-co, que convoca uma hegemonia masculina, branca e ocidental. O significado de universidade neste estudo comunga com o entendimento de Boaventura de Sousa Santos (2015) de que esta deveria se chamar pluriversidade, justificada por uma proposta de plural na qual o saber produzido na instituição é mais um e não o único saber. Reconhecer, portanto, o conhecimento transdisciplinar que deve buscar, para além do seu sistema formal, o diálogo, a interação e a parceria com a sociedade.

Na mesma linha, os estudos de Marilena Chauí (2003), que discute as crises da universidade, destacando a necessidade de reposicionamento da universidade para a repactuação com a sociedade, são relevantes para repensar a noção de universidade. Não se deve esquecer que dela fazemos parte, por isso essa instituição tem um compromisso político e social como mediadora de luta de classes, para além dos moldes funcionais aos quais ainda está arraigada.

A partir a releitura de Paulo Freire (1983), Bell Hooks (2020) inspirou-me na compreensão da dimensão que envolve o conceito de educação e sobre a necessidade de reler, reinterpretar e reescrever a minha história no engajamento da pedagogia feminista, por meio de pedagogia emancipadora, que inclui a discussão de gênero, além dos marcadores de raça, classe econômica, social e lugar. Também no mesmo viés, ocupada com a educação progressiva, apropriei-me das discussões de Nilma Lino Gomes, pelo seu posicionamento

através do “Movimento Negro Educador”, que narra e defende a pedagogia pós-abissal, da diversidade, destacando as relações étnico-raciais na escola. Esta investigação está, também, “suleada” pelas leituras sobre a reinvenção da educação, capitaneadas por Muniz Sodré (2012), que critica os princípios educacionais eurocêntricos e monológicos ainda presentes na educação brasileira.

É sempre desafiador discutir sobre educação. E esse território político conflituoso, aqui em pauta, é a universidade pública, e no caso da UNEB, uma universidade pública estadual multicampi, localizada no Nordeste brasileiro, cobrindo 17 dos 26 territórios de identidade do Estado da Bahia, com 24 campi, 2 campi avançados e 29 departamentos: a UNEB incorpora várias universidades em uma só, com especificidades e singularidades distintas.

Diante da obrigatoriedade da Curricularização, capitaneada pelo PNE, Lei nº 13.005/2014, a extensão passa a ser vista como um promissor tema de pesquisa. Assim, frente aos deslocamentos provocados pelos conceitos de conhecimento, educação e extensão, proponho estes objetivos específicos: mapear as ações extensionistas desenvolvidas pela comunidade acadêmica do DCH IV de 2008 a 2018; analisar as concepções de extensão universitária e formação emergentes das ações de extensão propostas pela comunidade do DCH Campus IV e construir, junto à comunidade acadêmica, egressos e comunidade, pautas para a Curricularização.

Constituem objetos de estudo desta investigação a extensão universitária no processo de formação inicial de professores. Para tanto, considero o pressuposto de que precisamos conhecer e analisar concepções dessa categoria, que são atravessadas por conflitos e contradições, para conhecer a dimensão em que ela está prevista no currículo e como ela impacta na formação, como ela envolve a sociedade e promove as transformações previstas em seus princípios.

Para Moreira e Silva (1995, p. 7-8), “o Currículo é considerado um artefato social. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.” É com esta compreensão que abordamos o conceito de currículo neste trabalho e entendendo como as relações de poder estão implicadas neste “artefato”.

Quanto ao último objetivo específico citado (construir, junto à comunidade acadêmica, egressos (as) e comunidade, pautas para a Curricularização), sua realização se dará em duas etapas, sendo, a primeira, marcada pelos momentos que acompanham o período da pesquisa

de mestrado e, a segunda, que se refere ao processo de acompanhamento de campo, fase posterior à defesa, que compreende um percurso de dois anos. Este se constitui como produto de intervenção da pesquisa aplicada.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão surge oficialmente na Constituição Federal de 1988. Esse conceito de extensão apresenta características assistencialistas, filantrópicas e de prestação de serviço, muito influenciadas pelo modelo europeu e americano, mas foi com a mobilização do FORPROEX, criado em 1978, que se começou a defender e problematizar o conceito de extensão e a luta para a criação de diretrizes na perspectiva da interação dialógica com a sociedade, como espaço de troca de saberes e dimensão formadora necessária no âmbito acadêmico.

A Extensão Universitária ganhou notoriedade também a partir da instituição da Meta/Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), Lei nº 13.005/2014, denominada de Curricularização da Extensão e, posteriormente, com o Parecer CNE/CES nº 608/2018, que dispõe sobre as diretrizes para a extensão da educação superior brasileira, representa um importante marco na política extensionista e grande conquista do FORPROEX.

Esses acontecimentos provocaram efervescências nas discussões sobre extensão no âmbito da UNEB, para além da Pró-Reitoria, que, naturalmente, já construía junto ao Fórum de pró-reitoras e pró-reitores os estudos que subsidiaram os documentos oficiais. Posso afirmar que o debate acerca da viabilidade de inserção da extensão nos currículos e o entendimento como uma política acadêmica vêm ganhar corpo, institucionalmente, com a aprovação da Resolução CONSEPE UNEB nº 2.018/2019, que regulamenta as ações extensionistas e orienta a sua operacionalização.

Junto com a necessidade de implementação da Curricularização emergiu a necessidade de problematizar a temática desde a sua concepção, sobretudo a partir de uma análise semântica do termo extensão, que ainda expressa a ação de levar, depositar, transferir ou estender o conhecimento acadêmico à sociedade. Portanto, conduzir a operacionalização da extensão, nessa perspectiva, é se colocar a favor da ideia de substituir um conhecimento por outro. De substituir os saberes populares, por exemplo, pelo conhecimento científico.

Outro ponto para reflexão é que a mobilização para a Curricularização deve provocar toda a comunidade acadêmica e a sociedade, a fim de empreender uma revisão dos currículos e planos de cursos, fazendo análises, agora, também sobre o currículo prescrito e o currículo vivido, que deve considerar também as práticas e as experiências na extensão universitária durante o percurso formativo. Logo, é imprescindível a participação discente, tanto para

diagnosticar as áreas de pertinência, quanto para assumir o protagonismo no fazer extensionista.

A Pró-reitoria de extensão (PROEX) da UNEB, desde o início de 2020 vem promovendo várias ações formativas no formato virtual, dada a impossibilidade de ações presenciais devido à pandemia do COVID-19, o que, em certa medida, facilitou a interlocução com vários campi da universidade e com outras instituições públicas brasileiras de ensino superior, a exemplo da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade do Pernambuco (UPE), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), dentre várias outras. Essa interlocução versa sobre as mais diversas temáticas e envolve toda a comunidade acadêmica e pró-reitorias. Nesse cenário, fora notória a baixa adesão por parte de discentes nas primeiras *lives* e encontros formativos realizados pela PROEX, envolvendo apenas docentes e técnicos (a), com um aumento significativo da adesão à medida que discentes bolsistas iam participando dessas ações no lugar de protagonistas.

A UNEB Campus IV também promoveu um evento online com o tema Curricularização da Extensão, mediado pelo Prof. Dr. João Rocha (Diretor do Departamento) com a participação das professoras Dra. Eliene Maria (Pró-Reitora de Ensino) e Dra. Adriana Marmorini (Pró-Reitora de Extensão). O evento contou com a participação da comunidade acadêmica de diferentes campi, da Pró-reitoria, em parceria com o Campus VII, de Senhor do Bonfim e o Campus XVI, de Irecê. As debatedoras discutiram sobre o conceito, a caracterização da extensão, a Curricularização e sobre as estratégias para a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As discussões, por parte das (os) docentes, giraram em torno da carga horária dispensada às atividades extensionistas, da quantidade de docentes dispostas (os) a desenvolver tais atividades e, ainda, a respeito de questionamentos sobre a legitimidade da obrigação de desenvolver extensão, que, por sua vez, contesta a função precípua da universidade de formação que abarque as dimensões ensino-pesquisa-extensão, considerado o tripé universitário.

No presente estudo, considero a documentação que regulamenta a formação inicial de professores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Com base nesses aportes documentais, entendo a necessidade de pensar a formação na perspectiva transdisciplinar, com repertório de temas, competências e habilidades que abrangem a pluralidade de conhecimentos, como proposta transdisciplinar e visão descompartmentalizada do currículo, fundamentado pela extensão universitária. Essa abordagem analítica envolve ainda a perspectiva multicultural, que abarca metodologias plurais, com temas e dimensões políticas, indenitária e cultural na formação docente.

Os projetos de cursos e percursos formativos fundados na transdisciplinaridade e multiculturalidade convergem para a curricularização da extensão, uma vez que, provocam para o reconhecimento e valorização de diferentes contextos educativos, dialogando com a desterritorialização do lugar “sala de aula” e ressignificando os espaços antes considerados isentos de possibilidades. Assim, para dialogar com os documentos oficiais que versam sobre a formação docente, os estudos de Ana Canen (2007), que traçam uma análise acerca do multiculturalismo na formação docente, observando a ênfase e as omissões nos currículos de licenciatura, são imprescindíveis; além das discussões de Elizabete Gatti (2004), que defende a formação inicial com ênfase na prática e nas vivências pedagógicas, bem como, as investigações de António Nóvoa (2009), Moacir Gadotti (2012; 2017) e Giroux & McLaren (1994), que debatem sobre a formação e profissionalização sob o viés crítico, de uma prática docente reflexiva.

O arcabouço metodológico traçado para este trabalho passeia por duas correntes epistemológicas: o materialismo histórico dialético e a teoria crítica. Assim, está ancorado nas ramificações do materialismo histórico dialético, coerente com as concepções fundantes de Extensão Universitária e democratização do ensino, e na teoria crítica, base de sustentação à noção de educação emancipatória, ao multiculturalismo e aos estudos decoloniais, enfoques abordados neste trabalho.

Esta pesquisa baseia-se em uma finalidade intervencionista, à luz de Michel Thiollent (1984, 1985), com base na Pesquisa-Ação como metodologia e como método investigativo, que é caracterizada e justificada pela possibilidade de produção dialógica, interativa e colaborativa com as(os) participantes. A proposta da pesquisa-ação foi desenvolvida através da realização do Círculo de Cultura – proposta educativa freireana –, planejado para ocorrer no formato presencial e virtual, porém, devido à situação da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19), que ocorreu justamente no período previsto para a realização do Círculo, só foi possível a realização virtual.

O Círculo de Cultura, que denominei Partilha de Saberes, foi o principal dispositivo de construção de informações nesta pesquisa. Ele ocorreu em quatro encontros na modalidade

virtual, mediados pela plataforma digital Google Meet e baseados na experiência teórico-metodológica experienciada por Margarita Gomez e Albert Hemi (2015), ressignificando a proposta metodológica de Paulo Freire, a partir da pedagogia da virtualidade.

A Pedagogia da Virtualidade, enfatizada por Margarita Victoria Gomez, é uma proposta baseada na filosofia freiriana e no conceito de rizoma, que propõe uma reflexão sobre a prática educativa no ciberespaço e desenvolve um conceito de educação em rede emancipadora. À autora esta pedagogia se orienta:

[...] pelos princípios de educação popular, do rizoma, do programa participante, de sujeitos múltiplos e de mediações pedagógicas. Segundo nossa perspectiva, envolve uma prática concreta dos participantes, um tratamento do tema, da aprendizagem e da forma. Igualmente, implica uma situação sócio-histórica dos integrantes do projeto, uma organização de conformidade com as metodologias por eles construídas. (2004, p. 137).

Como dispositivo de produção de informações da pesquisa, realizei também o levantamento e análise documental dos marcos legais que orientam a extensão universitária, a formação inicial docente e as políticas afirmativas. Já no âmbito institucional, apresento as resoluções da UNEB e o levantamento das propostas de ações extensionistas desenvolvidas no Campus, durante o período de 2013 a 2018. As informações foram trianguladas a partir dos referenciais teóricos, marcos legais e registros de propostas.

O procedimento de análise das informações produzidas, que englobam o círculo de cultura e os registros, foi realizado através da Análise de Conteúdo₂ de Laurence Bardin (2002) e da Análise Temática de Conteúdo₂ de Helena Amaral da Fontoura (2011), além de levantamento e análise documental a fim de embasar a discussão e problematizar os conceitos abordados. Os documentos analisados na pesquisa são os marcos legais da formação inicial docente, formação docente para as diversidades, extensão universitária e curricularização. Já para os dispositivos de análise das informações obtidas na pesquisa foram utilizadas a Análise Documental e a Análise Temática de Conteúdo.

O Trabalho Final de Conclusão de Curso será apresentado no formato para a implementação da Curricularização da extensão no Campus IV da UNEB, que apresentará a problematização e os resultados da pesquisa como subsídio para referenciar as diretrizes: a) impacto e transformação; b) interação dialógica; c) interdisciplinaridade; e d) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de licenciatura, a partir das diversidades como princípio da formação docente.

O desenvolvimento da pesquisa e da intervenção foi pautado no princípio da dialética e sob a lógica de que as ações extensionistas devem corresponder aos anseios de uma formação técnica, mas também de pertinência social. Para tanto, foi realizado um diagnóstico do território, buscando mapear a origem de ingressantes nos cursos da UNEB DCH-IV no período de recorte da pesquisa. Compreendo que este levantamento de informações dá suporte para, junto com os atores e atrizes sociais da pesquisa, fazer a leitura desses contextos e, assim, contemplar a curricularização com arranjo curricular baseado nas demandas e áreas de relevância social.

Ao realizar o mapeamento da origem das (os) ingressantes nos cursos, observei uma realidade muito diferente da que imaginava desvendar. Constatei que a UNEB DCH-IV, durante o período de 2009 a 2018, atendeu a vários Territórios de Identidade da Bahia, e no período de 2017 e 2018 os (as) discentes eram oriundos (as) de municípios de 10 diferentes Territórios, trazendo consigo as suas singularidades e as especificidades culturais de seus lugares de pertencimento, muito tendo a agregar com as trocas de experiências.

Como produtos da pesquisa, há o presente trabalho final e a continuidade da pesquisa-ação, com intervenção no formato metodológico do círculo de cultura, durante o período de acompanhamento da pesquisa. Por meio desta descrição e análise de dados, busco entender os dilemas que envolvem a potencialidade da dimensão extensionista no processo de formação inicial docente, pensando a extensão como instrumento de transformação social. Mas as considerações sobre a temática não se esgotam nem são solucionadas com esta pesquisa, pois as investigações aqui empreendidas dizem respeito a processos dinâmicos que requerem o ir e vir na pesquisa, na avaliação e na operacionalização. Por esse motivo, os círculos continuarão a acontecer, na tentativa de problematizar as questões que envolvem a extensão e a curricularização, promovendo o mapeamento, a leitura dos territórios e o diagnóstico, no intuito de produzir informações e indicadores que subsidiarão possíveis programas, projetos, eventos e cursos.

A estrutura deste trabalho está organizada em quatro capítulos:

i) Este primeiro, em que apresento um breve memorial sobre as relações entre a minha formação acadêmica/atuação profissional e o objeto de investigação. Além disso, elenco as discussões teóricas e metodológicas que sustentam este estudo;

ii) No segundo capítulo exponho o percurso metodológico, indicando a pesquisa-ação como método de pesquisa e como intervenção metodológica adotada no trabalho, bem como os dispositivos de produção e de análise das informações, o lócus da pesquisa e as (os) participantes;

iii) No terceiro capítulo anuncio o referencial teórico, discorrendo sobre as categorias e conceitos estudados no trabalho e recuperando os documentos legais, legislações, decretos, resoluções, planos. Em suma, estabelecendo diálogo entre esses documentos e a formação docente para as diversidades e extensão universitária;

iv) No quarto capítulo apresento o resultado da pesquisa com base na Análise Documental, na Análise Temática de Conteúdo e no registro dos relatos do círculo de cultura realizado em quatro etapas. Neste capítulo, desenvolvo uma leitura sobre as percepções de como tem se construído a identidade extensionista no Campus IV da UNEB, sugerindo a viabilidade da extensão universitária como prática de liberdade na formação inicial docente para as diversidades. Isso porque a extensão se apresenta como uma disputa de narrativas e epistemologias que rompem com uma lógica hegemônica que se perpetua historicamente nas universidades brasileiras;

v) Por fim, na conclusão, pontuo sobre a necessidade de debates mais aprofundados sobre o conceito e o papel da extensão universitária na formação inicial docente para e nas diversidades com a comunidade acadêmica, mas que também envolvam, necessariamente, as representações sociais e populares, já que estas também integram a política extensionista e contribuem para o contato com novas experiências na formação discente. Afinal, a sociedade não pode ser entendida nesse processo como instância conformada, que não interage e que se submete ao que lhe é transferido, passivamente, mas como aprendente e como ensinante, em uma relação dialógica que busca a transformação social;

As ações extensionistas desenvolvidas no Campus IV têm sido fundamentais, pois vêm contemplando as necessidades formativas em áreas temáticas ainda incipientes nas atividades de ensino, e que dizem respeito à educação inclusiva e ao desvelamento crítico dos marcadores sociais que emergem e que demandam visibilidade e reconhecimento das singularidades de deficiência, etnia, território, gênero, sexualidade e idade.

Por outro lado, o estudo apontou que prevalece a indefinição de uma identidade extensionista institucional, a incompletude da política, o caráter assistencialista e a necessidade de maior articulação com órgãos, educação básica e setores da sociedade civil.

O movimento da extensão se move ainda na busca pelo rompimento com a ideia de elevação da cultura da população, por meio da difusão do conhecimento acadêmico promovido pela oferta de eventos e superação da visão voluntarista ou assistencialista da doação do conhecimento através de cursos técnicos, correspondendo aos projetos educacionais hegemônicos e à busca de soluções para dilemas políticos, sociais econômicos e culturais, ou seja, o caráter transformador.

2 PISANDO COM CUIDADO: A METODOLOGIA

Fazendo pesquisa estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando e sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1983, p. 38).

Apresento nesta pesquisa a articulação entre duas teorias: os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, cujo paradigma descreve o contexto histórico/social no qual o ser humano cria consciência de si e das suas relações e produção; e a teoria crítica, paradigma pós-moderno, que, para John W. Creswell (2014, p. 37-45), possibilita um novo modo de compreensão partindo de conceitos e valores, aspectos desconsiderados por outros modelos e que estão emergindo na contemporaneidade a partir dos comportamentos e relações sociais.

Na perspectiva histórico-dialética, a consciência é elemento fundante, e é nessa categoria que se baseia Paulo Freire para construir sua perspectiva de extensão como comunicação dialética, da qual também emerge a metodologia da pesquisa-ação. Quanto à perspectiva teórico-crítica, esta oferece importantes elementos objetivos e subjetivos para integrar a discussão sobre uma formação inicial docente que considere conhecimento científico, filosóficos, políticos-éticos e estéticos, que integre as relações atuais contemporâneas. São aspectos culturais que atravessam a sociedade e que refletem na educação e na formação de nível superior para atuação docente na educação básica, pois o ser humano, consciente de seu processo histórico produtivo (material e não material), atua contrapondo interesses hegemônicos que influenciam o conhecimento, comportamentos, valores, hábitos, símbolos, sendo constantemente instigado à participação como ato libertador. É nesse viés que nasce o movimento da extensão, junto ao movimento da educação popular e às práticas transformadoras.

O materialismo histórico agrega elementos que envolvem a relação dialética entre a leitura de mundo e a condição de sujeitos (as), bem como a ação deste (a) sujeito (a) no mundo. Por isso, considero aqui sua importância na mudança social influenciada pela consciência de classe, sob os preceitos de um novo método de educação que permitia aos (às)

sujeitos (a) localizar-se em seus lugares e conhecer o seu processo histórico, reagindo a estados de domesticação e subalternização.

Preciso ainda registrar que os conceitos de educação e de extensão universitária discutidos neste trabalho nascem e se fundamentam, justamente, a partir do movimento reflexivo crítico, que reconhece a condição do ser no mundo e, portanto, os espaços excludentes, segregacionistas e divergentes da sociedade. A própria natureza da extensão universitária é dialética e requer postura participativa e coletiva na produção do conhecimento.

Os conceitos de conscientização também ganham relevo neste trabalho, uma vez que a metodologia freireana é utilizada para produção e análise das informações da pesquisa, na qual utilizo a teoria para identificar os processos de conscientização e de tomada de consciência das (os) participantes da investigação, a partir da análise da percepção da sua condição e da sua capacidade de atuar na realidade para transformá-la.

Quanto à teoria crítica, de acordo com Theodor Adorno (2005, p. 11), a sua função “seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento – que não são acidentais – e descobrindo as condições para interferir em seu rumo.” Como teoria, ela faz objeção ao paradigma positivista e critica o capitalismo e o pensamento universalista, se opondo e questionando o controle imposto pela cultura dominante, hegemônica. A perspectiva crítica defendida por essa corrente ultrapassa também o paradigma marxista da discussão economicista e evoca uma nova ordem voltada para questões filosóficas, sociais, estéticas, políticas e culturais que, a partir de um viés transformador, ressignifique histórica e culturalmente a diversidade dos (a) sujeitos (a) subjugados (a) pela condição de classe social, gênero, etnia, dentre outros marcadores.

No campo da educação, a teoria crítica se revela através de pressupostos que questionam a postura ideológica presente e naturalmente aceita nas práticas de profissionais nas instituições escolares e na sociedade para uma formação cultural e social padrão com base em uma história construída. Ela refuta a estrutura da sociedade racionalista e o poder ideológico da indústria, se colocando criticamente no processo de construção do saber escolar, da formação de professores (a), da aplicação de currículos, atrelados aos mesmos ditames sociais tendencialmente inclinados para a alienação social. Assim, fundamenta investigações que, num processo de autorreflexão crítica, culminam na democratização do saber, conferindo aos processos formativos caráter emancipatório, pautados no coletivo e no contra-hegemônico, projetando na educação a visão para formação política e emancipatória.

A reflexão crítica oportunizada pela teoria da crítica cultural repercute no âmbito educacional e expressa mudanças que vêm ocorrendo na descolonização do processo educacional, o que, de acordo com Muniz Sodré (2018, p. 19), significa libertar o indivíduo ou “[...] emancipá-lo do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades do saber e da enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão ‘pan-europa’.” Essas mudanças conduzem à concepção de que há vários tipos de saber refutando a ideia de verdades universais eurocêntricas e monoculturalistas presentes nos sistemas de ensino.

Buscando coerência teórico-metodológica que dê consistência à abordagem analítica desta pesquisa, opto pelo paradigma qualitativo por reconhecer a ampla possibilidade de tratamentos e apreciações que podem ser dados aos fenômenos e à complexidade que envolve o recorte investigativo, tendo como objetos a educação, a extensão universitária e a formação inicial docente. Entendendo assim, aproprio-me da definição de abordagem qualitativa de John W. Creswell (2014), que a descreve de forma poética e didática. O conceito, apresentado a seguir, inspira e instiga a conhecer as tramas que envolvem o objeto desta investigação:

[...] um tecido intricado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material. Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples. Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014, p. 48).

Essa definição destaca as práticas artesanais das interpretações que consideram circunstâncias, sujeitos (as) e contextos, relacionando-se ainda com as atribuições que são percebidas pelos (as) pesquisadores (as). Assim, a abordagem qualitativa promove o movimento em um terreno que ultrapassa as fronteiras interpretativas, naturalísticas e os significados, que possibilita vida – voz e corpo – ao objeto e aos (às) sujeitos (as), ao mesmo tempo em que requer do (a) pesquisador (a) flexibilidade com as técnicas e dispositivos e, sobretudo, preocupação com os princípios éticos, além da base teórica para produção e análise das informações coletadas.

Desse modo, conforme afirma John W. Creswell (2014, p. 52), a pesquisa qualitativa emerge quando “desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existe entre um pesquisador e um participante de um estudo.” E, nessa mesma direção, Oliveira (2007, p. 37) reconhece diversos significados da abordagem qualitativa e a conceitua como um processo de “reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a

compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.”

Corroborando com a definição acima, Bernardete Gatti e Marli André (2010, p. 3) afirmam que a abordagem qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.” A partir dessa assertiva, as autoras reconhecem a parcialidade que há sempre o risco de influência do (a) pesquisador (a) pelos pressupostos filosóficos e envolvimento com o objeto e participantes; e o reconhecimento desse aspecto da investigação científica não depõe contra a rigorosidade da abordagem, pois atesta os limites do (a) pesquisador (a) e da pesquisa.

Para os (as) autores (as) citados (as), há confluência entre os conceitos que se preocupam com as experiências cotidianas, o contexto sociocultural em que os (as) sujeitos (as) estão inseridos (as) e os significados atribuídos às situações. Entretanto, Creswell (2014, p. 50) vai mais adiante e indica outra característica da abordagem, relacionada à fase final – dos resultados da pesquisa: “O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.” Assim, o autor conclui que as pesquisas de abordagem qualitativa se preocupam não apenas com a interpretação de significados dados pelos (as) sujeitos (as) a partir de suas experiências e contextos, mas, também, com o impacto social e a capacidade de transformação, percebendo, desse modo, uma orientação para a relevância social da pesquisa.

Segundo Bernardete Gatti (2007, p. 5-6), a abordagem qualitativa em educação, no Brasil, surge das influências inglesas, escocesas, australianas, norte-americanas e mexicanas, a partir de 1978. Essa abordagem nasce dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos e de novas perspectivas para a sala de aula, discutindo métodos avaliativos não-convencionais, como alternativa ao paradigma quantitativista, então vigente, que não respondiam a questões sociais, culturais e institucionais de cada situação investigada.

Essa vertente de investigação agrega à avaliação de programas a perspectiva responsiva aos fenômenos; já para os estudos de sala de aula é dada a alternativa da abordagem antropológica, antes restrita aos sistemas de observação que desconsideravam contextos espaciais e temporais, atendo-se a elementos mensuráveis a partir de categorias pré-estabelecidas. A esse respeito, Gatti e André (2010, p. 6) chamam atenção para a prevalência da abordagem qualitativa nas investigações, afirmando que,

Embora estejamos vivendo um momento de superação dessa dicotomização em termos “do bem” e “do mal”, a produção da investigação em educação deixou de lado análises importantes sobre a demografia educacional e suas implicações, entre outras, retirando da formação dos educadores a habilidade em lidar com questões que demandam um trato quantitativo e a possibilidade da crítica qualificada em relação a esses tipos de estudos. Em que pese essa consideração que aqui fazemos, as contribuições advindas da utilização dos métodos qualitativos foram, e são, da maior relevância para a compreensão de inúmeras questões ligadas à educação.

Compreendo, assim, que a abordagem qualitativa é um processo necessário que contribui, inclusive, para a autoavaliação de organismos, formação e prática dos (as) profissionais em educação, mas não significa que contribuições do paradigma quantitativo devam ser abandonadas, descartando a perspectiva quantitativista nas pesquisas em educação. Na análise dos resultados, a abordagem qualitativa é de grande relevância, principalmente para a perspectiva emancipatória e multicultural da educação, dialogando com a concepção de Extensão que fundamenta este trabalho, e orientada para a construção de uma política universitária baseada na participação popular.

A escolha pela natureza desse método de pesquisa justifica-se porque:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos e os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante a análise dos dados dedutivamente construídos a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados (CRESWELL, 2014, p. 26).

Muitas são as contribuições e possibilidades da abordagem qualitativa em pesquisa, dentre elas as correntes da fenomenologia e dialética, os estudos autobiográficos e das histórias de vida, as pesquisas participantes e a pesquisa-ação. Destas, optei pela pesquisa-ação, um dos desdobramentos da pesquisa participante, entendendo-a como uma modalidade de estreita intervenção no contexto social, de caráter interativo, em consonância com o objeto de estudo – extensão universitária e os pressupostos epistemológicos do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Estudos nos revelam que a pesquisa participante tem suas primeiras experiências sistematizadas nas ações políticas e pedagógicas do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado à organização política do Partido dos Trabalhadores (PT). Refiro-me mais especificamente às experiências da Pedagogia da Terra, desenvolvidas como estratégias

de democratização do conhecimento no campo, que tem como preceitos também as ideias de Paulo Freire, com base no contexto dos indivíduos e na emancipação social de grupos.

Sobre participar-pesquisar, Carlos Rodrigues Brandão (1987, p. 7) revela o seguinte:

Durante anos aprendemos que boa parte de uma metodologia científica adequada serve para proteger o sujeito de si próprio, de sua própria pessoa, ou seja: de sua subjetividade. Que entre quem pesquisa e quem é pesquisado não exista senão uma proximidade policiada entre o método (o sujeito dissolvido em ciência) e o objeto (o outro sujeito dissolvido em dado). Fora do domínio de qualquer interesse que não o da própria ciência, tudo se resolve com boa teoria no princípio, uma objetiva neutralidade no meio e uma rigorosa articulação de ambas as coisas com os dados obtidos, no final.

Embora a pesquisa participativa e a pesquisa-ação sejam entendidas como sinônimos, elas se diferenciam, segundo Michel Thiollent (1986, p. 7), uma vez que a pesquisa-ação, “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.” Portanto, há convergências e divergências nestes delineamentos de pesquisa, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 – Pesquisa Participativa e Pesquisa-Ação: Convergências e Divergências

Pesquisa Participante (PP)	Pesquisa-Ação (PA)
Supõe um processo mais ideológico, que envolve posições valorativas, derivadas, sobretudo, do humanismo cristão e de certas concepções marxistas. É bem vista entre grupos religiosos voltados à ação comunitária.	Processo mais planejado e estruturado cientificamente, de caráter social, técnico ou educacional.
Utiliza o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informação.	O pesquisador é que se apropria mais intensamente dos dados.
“A preocupação participativa está mais no pólo pesquisador do que no pólo pesquisado” (THIOLLENT, 1999, p. 83).	“Além da participação observada dos investigadores, supõe uma participação dos interessados em torno de uma determinada ação” (THIOLLENT, 1999, p. 83).
“Não se trata de ‘ação’ na medida em que os grupos investigados não são mobilizados em torno de objetivos específicos e sim são deixados às suas atividades comuns” (THIOLLENT, 1999, p. 83).	“Em geral se trata de uma ação planejada, de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada” (THIOLLENT, 1999, p. 83).
“A pesquisa participante se coloca a serviço dos grupos ou categorias sociais mais desprovidos e explorados. Ela busca não somente desencadear ações suscetíveis de melhorar as suas condições de vida, mas também desenvolver a capacidade de	“A intervenção se dá numa escala relativamente restrita (uma ‘coletividade rural’, região, organização, ou um bairro etc.). Essa limitação voluntária da área de ação

análise e resolução dos problemas que enfrentam ou convivem cotidianamente. Torna-se pois importante que a pesquisa participante ou a pesquisa ativa esclareça ‘para quem’ se trabalha” (LE BOTERF, 1987, p. 72).	deve permitir um controle melhor do processo e uma avaliação mais rigorosa dos resultados obtidos” (LE BOTERF, 1987, p. 72).
	“A pesquisa-ação consiste num processo educativo. Ao participar do próprio processo da pesquisa e da discussão permanente dos resultados obtidos, os pesquisados podem adquirir um conhecimento mais objetivo de sua situação, assim como analisar com maior precisão os seus problemas, descobrir os recursos de que dispõem e formular ações pertinentes” (LE BOTERF, 1987, p. 73).

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Esses delineamentos de pesquisa convergem no sentido da observação por meio de pauta política, cultural ou educacional. As divergências entre a Pesquisa Participante e a pesquisa-ação residem, principalmente, em duas questões: primeiro, no fato de que na prática da pesquisa-ação há uma proposta delimitada e organizada; segundo, no fato de que não é apenas a participação do (a) pesquisador (a) o ponto central da transformação, mas a participação efetiva dos (as) interessados na ação (as). Na pesquisa participante, a metodologia utilizada pode partir de relações de observações ou comunicação entre pesquisador (a) e participante, não necessariamente implicado (a) na ação.

Abaixo apresento um quadro, elaborado por Dionne (2007, p. 49), que estabelece comparações entre a pesquisa clássica e a pesquisa-ação, a fim de justificar minha escolha por essa metodologia e, também, sua relação com o objeto e os pressupostos epistemológicos adotados.

Quadro 2 – Comparação entre Pesquisa-Ação e Pesquisa Clássica

	Pesquisa clássica	Pesquisa-ação
Objetivo	Saber generalizável por meio de conhecimentos.	Saber específico pela ação.
Relação pesquisador/atores	Pesquisador fora da ação. Atores externos, separados do pesquisador.	Pesquisador implicado na ação. Ator em comunicação contínua.
Escolha do assunto de pesquisa	Campo de interesse do pesquisador. Pertinência científica.	Entendimento ou contrato com um grupo social específico.
Formulação do objeto	Continuidade das pesquisas anteriores (documentação e comunicação científicas).	Pertinência conjuntural. Validação contínua pela prática.
Planejamento	Processo linear.	Processo interativo.
Técnicas de pesquisa	Qualitativas e quantitativas.	Com predominância qualitativa.
Processamento e análise	Aplicação dos procedimentos previstos, externos à ação. Preocupação com a generalização.	Debate, discussões com atores inseridos na ação. Preocupação com a pertinência.
Conclusões	Reinserção teórica (ou conclusões aplicadas).	Reinserção direta na prática.
Difusão	Geral, livre. Utilização não controlada.	Específica, vinculada. Controle em função da ação.

Fonte: (DIONNE, 2007, p. 49)

O método da pesquisa-ação subsidia a investigação empírica, na qual os (as) participantes têm papel ativo, a partir de uma relação horizontalizada do processo de produção, levantamento e análise das informações do campo – e é nessa inter-relação que emerge esta pesquisa. Em suma, o modo de investigação contido nas ações da pesquisa-ação, com vistas à promoção da emancipação social, tem forte ligação com propostas de educação popular, isso porque

A educação passou a ser entendida, em tais projetos, como uma atividade que possibilitava aos grupos menos privilegiados compreender e interpretar a racionalidade e o funcionamento dos sistemas de dominação social e adquirir os conhecimentos apropriados para melhorar seu nível de informação e capacidade de movimento (GAJALAR, 1999, p. 22).

Os enfoques críticos dos paradigmas pós-modernos de ciência possibilitaram a construção de outros significados e alternativas de pesquisa que abarcassem metodologias participativas descentralizadas da figura do (a) investigador (a), substituindo a postura centralizadora por uma postura mediadora que levasse em conta questões objetivas e subjetivas de análise. Assim, a associação do objeto de pesquisa – Extensão Universitária e seu papel na formação docente inicial para as diversidades – com a metodologia adotada – pesquisa-ação – conferem oportunidade de abertura da universidade para o diálogo com o segmento não-universitário sobre temas e práticas diversas em contextos heterogêneos.

A pesquisa-ação, como método, provoca tensões ao questionar regras instituídas pela epistemologia vigente quanto à relação sujeito(a)-objeto, transcendendo para a relação sujeito(a)-sujeito(a). A humanização das (os) participantes e o reconhecimento da sua agência contrariam o conceito tradicional de ciência, descolonizando-a, pois oferece lugar de protagonistas aos (às) agentes da situação problema, permitindo a conversão e retroalimentação de saberes e significados de grupos distintos ao coadunar o conhecimento acadêmico e o empírico dos (as) participantes. Além disso, promove uma articulação em redes de saberes entre a universidade e a sociedade, o senso comum e o saber científico, em favor de diferentes formas de se construir conhecimento – para a transformação da realidade.

A pesquisa-ação, assim como a extensão, objeto de investigação nesta pesquisa, também demorou a ser reconhecida pelas potencialidades formativas, provocando resistências devido à crença, dos (as) adeptos (as) das metodologias convencionais, de que a aproximação entre pesquisador (a) e participante, entre saberes acadêmico e popular, comprometeria a rigorosidade do processo investigativo. Originada a partir da pesquisa de campo, em contexto de pós-guerra, e desenvolvida por Kurt Lewin (apud FRANCO, 2005) em suas atividades junto ao governo norte-americano, a pesquisa-ação intencionava promover mudanças de hábitos alimentares da população e na atitude dos (a) americanos (a) frente às minorias étnicas desfavorecidas. De acordo com Franco (2005, p. 484), esse trabalho realizado por Lewin

Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais.

Logo, desde a sua origem a pesquisa-ação é orientada para finalidades científicas, mas voltada em seus objetivos à transformação social.

Ambas, extensão universitária e pesquisa-ação, tema e metodologia desta pesquisa, contrariam a concepção de conhecimento, formação universitária e investigação científica tradicionalmente concebidas como modos de produção de conhecimento, e propõem uma perspectiva popular e emancipatória, oportunizando o protagonismo e a interação entre os (as) sujeitos (as) e o comprometimento com as questões sociais. Estão, portanto, ancoradas na Ecologia de Saberes e têm como princípio o resgate, a valorização e o compartilhamento dos saberes tradicionais, o que, como enfatiza Santo (2004, p. 55), “implica uma revolução epistemológica no seio da universidade” e aproxima esses dois conceitos. Nesse mesmo

sentido, o autor ainda afirma que a “a ecologia de saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação” (SANTOS, 2004, p. 56). Ademais, essa é

Uma forma de extensão ao contrário, de fora para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou o saber humanístico ou o saber humanístico que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2004).

Os dois conceitos em pesquisa aplicada em educação incorporam o viés participativo no campo a partir da vivência das situações dos (as) envolvidos (as), garantindo a autonomia e o interesse dos (as) participantes nos resultados. Em síntese,

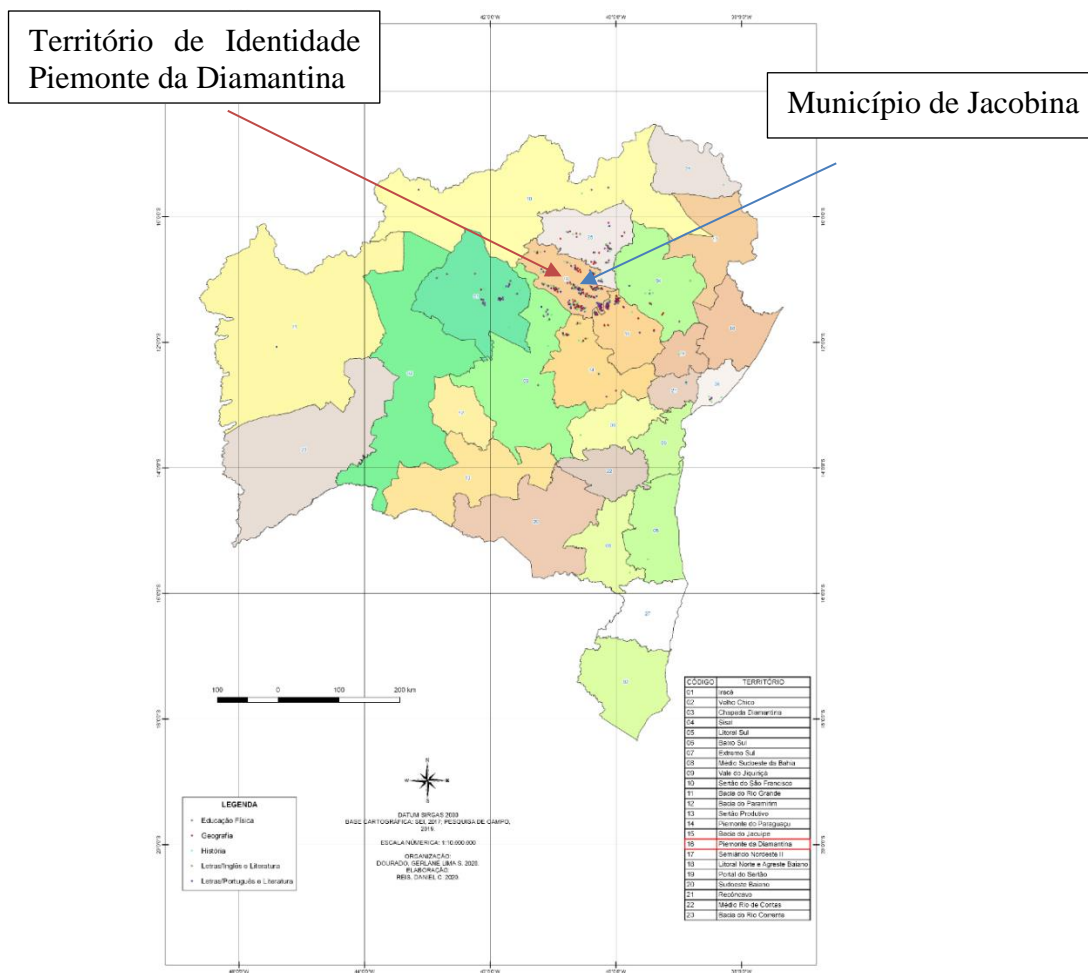
A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. A ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade (SANTOS, 2011, p. 55).

2.1 O chão da pesquisa: lócus

O Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da UNEB, é um dentre os 24 Campi universitários e mais 2 Campi avançados, distribuídos em 19 Territórios de Identidade do Estado da Bahia⁵. Localizado no Território Piemonte da Diamantina, o Campus IV possui seis cursos na modalidade presencial de graduação, sendo um bacharelado em Direito e cinco em licenciaturas, a saber: Educação Física, Geografia, História, Letras/Língua Inglesa e Literaturas e Letras/Língua Portuguesa e Literaturas. Conta também com dois cursos de pós-graduação lato sensu: Especialização em Atividade Física para Pessoas com Deficiência e Especialização em História – Cultura Urbana e Memória; e ainda um curso de pós-graduação stricto sensu: Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

Figura 1 – Mapa da Localização dos Territórios de Identidade da Bahia

⁵ A UNEB está nos Territórios de Identidade (TI) de Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Baixo Sul, Extremo Sul, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Piemonte da Diamantina, Semiárido, Nordeste II, Litoral Norte e Agreste, Baiano Recôncavo, Médio Rio das Contas, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitana de Salvador, Costa do Descobrimento. Ainda existem quatro TI sem nenhum campus, são eles: Vale do Jiquiriçá, Bacia do Paramirim, Bacia do Jacuípe e Bacia do Rio Corrente.

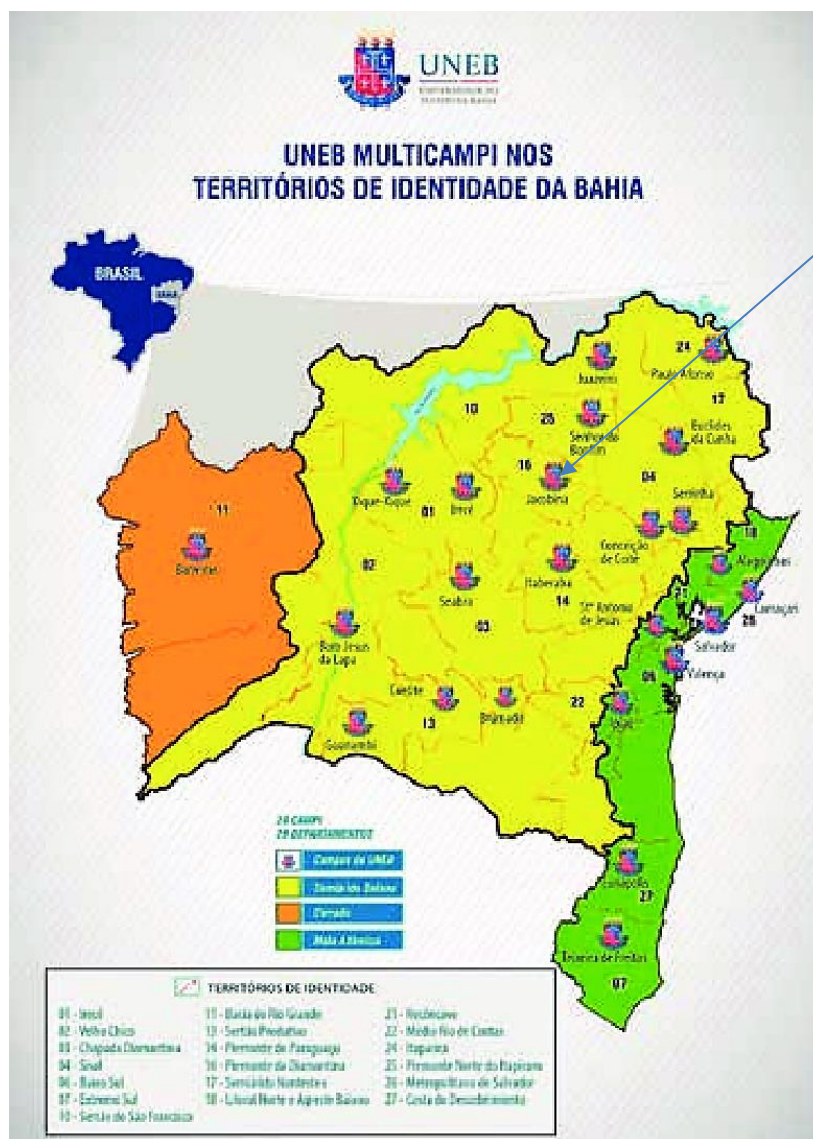


Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado a partir da Base Cartográfica do IBGE

Originalmente em Jacobina, o Ensino Superior funcionou como Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ), estabelecida pela Lei Estadual nº 3.825, de 19 de setembro de 1980, deliberada a fim de cumprir a função do Estado em formar professores (as) para atender à demanda requisitada pelos municípios. A FFPJ fazia parte da Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB)⁶. Três anos mais tarde a FFPJ ganhou status de Universidade, através da Lei Delegada nº 66, de 1º de junho de 1983, posteriormente, reestruturada pela Lei Estadual nº 7.176, de 10 de setembro de 1997.

Figura 2 – Mapa da Localização da UNEB nos Territórios de Identidade da Bahia

⁶ Responsável pelo Ensino Superior no Estado. A SESEB era composta pelo Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA) e pelas Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, e Filosofia, Ciências e Letras, de Caetitê.



Campus de Jacobina no
Território
de Identidade Piemonte
da Diamantina

Fonte: <https://portal.uneb.br/>

Mantida pelo Governo do Estado da Bahia através de sua Secretaria da Educação, sendo a terceira IES estadual da Bahia, é criada com uma configuração de multicampia, com a proposta de expandir territorialmente e interiorizar o ensino superior, e, desse modo, também atender aos requisitos que justificassem a criação de mais uma Universidade Estadual. Na sua função apresenta especificidades assim descritas por Edivaldo Boaventura (1978, p. 82):

1) um sistema estadual de ensino para ser completo, abrange o ensino pré-escolar, passando pelo fundamental, médio, superior e até pós-graduação; 2) em uma educação superior estadual se relaciona com o espaço territorial pela identidade cultural, podendo ser organizada por universidades unicampus ou multicampi; 3) uma faculdade ou universidade instalada num centro urbano interiorano é um fator de progresso por agregar laboratórios, bibliotecas, equipamentos e instalações mudando e enriquecendo a comunidade urbana.

A UNEB possui singularidades não apenas pela sua caracterização multicampi que a torna engendrada numa gama territorialidades e que desafiam a sua existência/desenvolvimento, mas pelo seu insistente desejo e luta de seus membros por uma identidade própria, composta por um mosaico de identidades outras. Inegavelmente, esse desejo e essa luta são alimentados por aqueles (as) que se deixaram invadir quando a universidade se expandiu tentando alcançar os mais diferentes destinos com sua proposta de interiorização do conhecimento.

As vivências formativas em docência proporcionadas pela UNEB incluem ainda programas de educação, dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implantado na UNEB em 2009 por meio da aprovação do Projeto “A docência partilhada: Universidade e Escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência”, no Edital CAPES – DEB (Diretoria de Educação Básica Presencial) nº 002/2009, com a aprovação na modalidade “B” do referido edital (Instituições com Projeto Institucional mais subprojetos e subprojetos complementares). Jacobina está inserida desde o início de adesão da instituição ao Programa, em 2009.

Em 2019, a UNEB celebra uma década do programa na instituição, com a realização do evento em 07 de agosto, cujo tema é “10 Anos de PIBID/UNEB: o protagonismo da UNEB no processo de formação inicial para docência”, lançando a campanha *#ampliapihid*. Apenas em 2019, a UNEB alcança abrangência e números expressivos: 1.248 discentes participantes, 52 coordenadores (as) de áreas e 156 supervisores (as). As iniciativas contemplam 129 instituições de educação básica no Estado e qualificam a educação de cerca de 25 mil estudantes.

De acordo com o site institucional, atualmente a UNEB possui 19 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 10 mestrados acadêmicos, seis mestrados profissionais e três doutorados. Destes 19 Programas avaliados e reconhecidos, sete estão implantados no interior do Estado, como, por exemplo, o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, vinculado aos Campi IV de Jacobina e XIV de Conceição do Coité.

Além dos cursos de graduação e pós-graduação, a UNEB atende aos propósitos da sua origem com foco na formação de professores (as), promovendo experiências que a colocam em um patamar de relevância, principalmente por sua atuação nos Programas Especiais desenvolvidos, a saber: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Residência Pedagógica; Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI); Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

(PARFOR); Rede UNEB 2000; Programa de Formação de Professores do Estado (PROESP); Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIN).

Esses programas integram a Política Nacional de Formação de Professores e são efetivados a partir da parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC) e apoio inicial do Ministério da Educação (MEC), além da articulação com a CAPES. Eles constituem importante vivência de formação, pois permitem a imersão das (os) licenciandas (os) no contexto da educação básica antes do início do estágio obrigatório.

Situada no lugar das instituições governamentais caracterizadas por todas as suas contradições, inscritas desde a criação, a UNEB se sustenta e marcha com o povo, num movimento que tenta acompanhar também a dinâmica social, isto é, caminha para se firmar em políticas de inclusão e políticas populares e se consolidar como lugar do diverso. Desse modo, torna-se a pioneira entre as universidades estaduais do Nordeste ao implantar, em 2003, o sistema de cotas nos processos seletivos vestibulares, através da Resolução CONSU nº 196/2002.

A proposta foi aprovada pelo Conselho durante a gestão da professora Ivete Sacramento, militante do Movimento Negro da Bahia e primeira Reitora da Universidade. O documento destinava 40% das vagas à população afrodescendente, decisão posteriormente revogada pela Resolução nº 468/2007, que passa a incluir indígenas no sistema. Logo depois, o sistema de cotas da UNEB foi reformulado pela Resolução CONSU nº 710/2009, assinada pelo então presidente do Conselho, Reitor Lourivaldo Valentim, incluindo requisitos referentes à escolaridade em escola pública e ampliando o período formativo na rede pública, além de requisitos relacionados à renda familiar, diminuindo o perfil econômico de 10 (dez) salários mínimos para o teto de quatro salários mínimos.

Recentemente, em 2018, o sistema de cotas da UNEB foi novamente ampliado através da Resolução CONSU nº 1.339/2018, incluindo reservas de vagas para negros(as) e sobrevagas para indígenas, quilombolas, ciganos (as), pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgêneros. É importante ressaltar a importância da participação do MPED na tramitação desse processo, nas discussões, estudos e apresentação de resultados de pesquisas sobre as diversidades desenvolvidas por pós-graduandas (os) do programa.

Figura 3 – Fachada da UNEB, Campus IV



Fonte: <https://www.jacobinanoticia.com.br/2019/06/em-assembleia-professores-da-uneb.html>

A institucionalização do sistema de cotas e as reformulações ocorridas objetivaram mitigar as desigualdades étnicas e sociais marcadamente presentes no Estado baiano, procurando oportunizar o acesso à universidade às populações histórica e socialmente discriminadas, situação que revela a trajetória da Universidade em busca de uma identidade inclusiva e popular, ainda que presente as contradições da cultura acadêmica.

No que tange à abrangência da UNEB, além da interiorização dos cursos de graduação e pós-graduação com sua estrutura multicampi, a partir da criação da Secretaria Especial de Relações Internacionais (SERINT) em 2014, através da Resolução nº 1.027/2014, a instituição vem implementando a mobilidade discente, em parceria com Universidades Estaduais e Federais, e diferentes modalidades de intercâmbios. Os programas de intercâmbio são estes: o Acadêmico ou de Ensino, graduação, sanduíche; Intercâmbio Acadêmico de Pesquisa; Intercâmbio Acadêmico de extensão; Intercâmbio Acadêmico de estágio; Intercâmbio Livre.

De acordo com o projeto de gestão 2014-2017, a internacionalização através de parcerias e convênios com universidades de diversos países (Argentina, Chile, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Grécia, Itália, México, Moçambique, Peru, Portugal e Reino Unido) tem como principais objetivos a modernização e a elevação a um patamar de visibilidade nacional e internacional, promovendo, portanto,

[...] mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa, de desenvolvimento da mobilidade acadêmica com a finalidade de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades (UNEB, 2019, n. p.).

A região de abrangência da Universidade supera os nove municípios que compõem o Território de Identidade Piemonte da Diamantina, tendo suas atividades de ensino, pesquisa e extensão influência em outros territórios. Nesta pesquisa, o foco é investigar a formação inicial de professores (as), analisando como as ações de extensão ofertadas ou as abordagens metodológicas implicadas nas ações de ensino e pesquisa perpassaram durante a formação das (os) licenciandas (os), de acordo com o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e do trato com as diversidades.

Segundo o Anuário UNEB, em Dados 2018, tendo como base as informações de 2017, a oferta anual para os cinco cursos de licenciatura do Campus IV, abrangendo as entradas via Sistema de Seleção Unificada e Concurso Vestibular da UNEB, equivale a 180 vagas, com um número de evasão no decorrer dos semestres de 9,57%. Já o número de concluintes que outorgaram grau, referente ao mesmo período, foi 95 alunos (as). No que tange ao desenvolvimento das atividades extensionistas nesse período, consta no mesmo anuário que foram ofertadas 49 ações extensionistas em 2017, entre programas, projetos, cursos, eventos e outros.

Quanto às suas características físicas e perfil educacional, o município de Jacobina, com 138 anos de emancipação política, está localizado no centro Norte do Estado da Bahia e tem uma população estimada (2018) de 80.394, área territorial de 2.192,903 km², densidade demográfica de 33,60 hab./km². Não encontrei no IBGE Cidades a taxa de escolarização por nível de ensino superior. O número de matrículas em 2017 foi de 12.111 no ensino fundamental e de 3.366 no ensino médio. O número de docentes no município corresponde a um total de 588 docentes de ensino fundamental (2015) e 236 docentes de ensino médio (2017). O número total de estabelecimentos de ensino corresponde ao total de 64 escolas. Com relação ao IDEB, em 2015, os anos iniciais do ensino fundamental obtiveram pontuação de 4,4 e os anos finais 3,6. De modo geral, Jacobina conta com um número considerável de associações de pessoa jurídica de cunho comunitário, tanto urbanas quanto rurais, de produtores (as) rurais, de trabalhadores (as), de mulheres, de saúde, social religiosas, bem como entidades de artistas e produtores (as) culturais dos mais diversos segmentos.

O Departamento de Ciências Humanas de Jacobina possui dois campi, sendo o Campus da Estação sua primeira sede, após a consolidação como Universidade, e o Campus

da Catuaba. Ambos possuem as respectivas denominações em virtude dos bairros onde estão situados. O Campus da Estação apresenta uma infraestrutura que compreende espaço físico de 2.038,32 m² de área construída em dois pavimentos (superior e térreo).

O espaço pedagógico do pavimento térreo é composto de cinco salas de aula, um Laboratório de Práticas de Educação Física, Sala/Laboratório de Língua Inglesa (em reestruturação), Laboratório de Informática, um auditório, uma biblioteca, pátio amplo, uma cantina e um refeitório aberto, tendo um sanitário para pessoas com deficiência física dois sanitários masculinos comuns e dois sanitários femininos comuns, banheiro com vestiário recém-construído e sala de brinquedoteca também recém-construída e em fase de estruturação.

Já o espaço administrativo e geral compartilhado é composto por Gabinete de Direção, Secretaria de Gabinete, sala de Grupo de Trabalho de Recursos Humanos (RH), Coordenação Administrativa e Financeira, Secretaria Acadêmica, setor de protocolo, sala de reprografia, sala de professores (as), guarita de segurança, cozinha, estacionamento, dois sanitários para funcionários (as), sendo um feminino e um masculino. A acessibilidade arquitetônica na entrada do térreo do prédio é garantida pela existência de rampas e piso tátil.

Já o acesso ao pavimento superior do prédio se dá apenas através de escadas, portanto a edificação não garante acessibilidade às pessoas com mobilidade reduzida. O pavimento é composto por cinco salas de aula, colegiado do curso de Inglês, colegiado de Letras, colegiado de Geografia, colegiado de Direito e colegiado de História, além do Laboratório de Geoprocessamento, Laboratório de Geociências, sala do NUPE, sala do Núcleo de Estudos Orais, Memória e Iconografia (NEO), sala do grupo de pesquisa em Cultura Visual e Linguagem (CULT-VI), sala do grupo de pesquisa de Língua Inglesa/sala ambiente, Núcleo de Estudos Cultura e Cidade (NECC), Sala do Diretório Acadêmico (D. A.), dois sanitários femininos, um sanitário masculino e sala do almoxarifado.

A biblioteca ocupa uma área de 176,80 m² e é dividida em três: a sala da coordenação, sala de estudos e atendimento, além da sala do acervo. De acordo com o Anuário UNEB 2018 – base 2017, o acervo abriga 9.127 títulos e 24.355 exemplares, gerenciados através do Sistema de Bibliotecas da UNEB (SISB), sistema interligado com todas as bibliotecas da instituição, sendo possível o empréstimo de títulos entre campi diferentes.

O Campus da Catuaba fica localizado a cerca de sete quilômetros de distância do centro da cidade e conta com uma ampla área, com infraestrutura distribuída em cinco pavilhões. O primeiro pavilhão é composto por uma sala biblioteca com espaço para estudos e abriga o acervo que atende principalmente à pós-graduação stricto sensu; o segundo pavilhão

é composto por três salas de aula, três sanitários feminino, três sanitários masculino; o terceiro pavilhão tem estrutura de alojamento e vestiário esportivo; o pavilhão quatro é composto por duas salas, sendo uma da coordenação e outra da secretaria do Mestrado Profissional e Diversidade (MPED); o quinto pavilhão, em espaços desmembrados, é composto por um quiosque, um refeitório com cantina e uma cozinha. O projeto de edificação, que se encontra em fase inacabada, além da ampliação da quantidade de salas de aula, contemplará a construção de uma piscina semiolímpica.

A respeito do público da instituição, o Campus IV recebe anualmente discentes do próprio município, incluindo alunos (as) oriundos (as) de distritos e localidades fora da sede, como também de outras cidades e Territórios de Identidade, apresentado, dessa forma, uma multiplicidade de cultura.

2.2 O chão da pesquisa: participantes

Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo de pesquisa altera a “pureza” dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puro objeto da ação pesquisadora, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscente, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado a realidade concreta (FREIRE, 1987, p. 35).

O Círculo foi um desafio por ser uma experiência nova para todo o grupo de participantes, ficando evidenciado que a metodologia rompe com os modelos tradicionais de pesquisa e cria relações institucionais e pessoais, afetivas nas categorias de análise, na comunicação com as (os) participantes, na construção e compartilhamento de saberes. A expectativa inicial previa uma quantidade maior de participantes, principalmente da comunidade acadêmica, devido à emergência da temática em questão, já que as universidades brasileiras vêm se debruçando na discussão sobre a implementação da extensão nos currículos dos cursos de graduação e a UNEB, através da Pró-Reitoria de Extensão, em diálogo com as Pró-Reitoria de Pesquisa e de Ensino, vem promovendo discussões e estudos com os campi,

por meio dos Colegiados de Cursos, Núcleos de Pesquisa e Extensão, para uma forma democrática de reformulação curricular.

Cabe, portanto, registrar que, embora a efervescência da discussão sobre a curricularização ou inserção curricular – como algumas universidades preferem nomear – seja uma realidade nas universidades, não houve nenhuma participação de docentes universitários (as) nos círculos, mesmo havendo ampla divulgação através de redes sociais, por intermédio de grupos de pesquisa e do Núcleo de Pesquisa e Extensão do DCH IV. É preciso informar que houve apenas duas manifestações de interesse, mas que não se concretizaram devido ao envolvimento em outras atividades institucionais e de grupos de pesquisa que acabaram coincidindo em dia e horário com o programado para os Círculos.

Acredito, porém, que a não participação de docentes universitários (as) de modo algum inviabilizou a realização da pesquisa, apenas não registrou impressão sobre as concepções ou perspectivas de extensão para o campus, o que só pode ser analisado considerando-se o levantamento e análise das ações extensionistas já desenvolvidas. A esse respeito, é importante ressaltar que, em 2019, todos os cursos de graduação na UNEB DCH IV iniciaram um processo de renovação de reconhecimento, fazendo a reformulação curricular no qual a curricularização da extensão foi uma das pautas, já contemplando a demanda da Portaria nº 1.350/2018 (Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira) e PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que determinam o prazo limite para a implementação da curricularização. O PNE propõe que a curricularização seja implementada através de programas e projetos em áreas de pertinência social.

Os marcos regulatórios recomendam o processo dialógico com a sociedade, compreendendo que são as necessidades e anseios da sociedade que devem direcionar as demandas das instituições de ensino, de modo que os cursos devem, considerando a sua realidade, construir caminhos para a institucionalização da extensão universitária como uma dimensão de atividade-fim da universidade, assim como o ensino e a pesquisa. Neste momento, em setembro de 2020, esses projetos de renovação de reconhecimento de curso, aprovados pelas instâncias do Conselho Departamental, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Conselho Universitário (CONSU) e pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), estão em fase de publicação no diário oficial do Estado. Além disso, não pude acompanhar a construção da curricularização no departamento, já que sua tramitação ocorreu apenas em âmbito dos colegiados de curso, cujo processo foi atravessado pela ocorrência da greve de 2019, que de certa forma inviabilizou uma comunicação mais ampla, diante da suspensão legítima da categoria docente.

Repensar os currículos coletivamente com a comunidade interna e entorno é um impulso para mediar a relação entre instituição e sociedade jacobinense no trânsito com setores e órgãos governamentais, associações, entidades socioeducativas, escolas da educação básica. E também para pensar sobre as conceituações da extensão no processo acadêmico, como funcionalidade nas áreas do conhecimento e como implicação social. Isso porque, pensar a curricularização sem levar em conta a participação acadêmica e popular e sem avaliar as ações propostas a partir desse diálogo, reflete as concepções de extensão universitária presentes nos currículos que ainda reverberam práticas assistencialistas e difusionistas, o que impacta negativamente nos indicadores de avaliação dos cursos, destacados nos marcos regulatórios, que levarão em conta a contribuição da extensão na formação acadêmica e o seu impacto social para os territórios nos quais a instituição e seus (suas) profissionais atuam.

A partir dessa concepção de extensão e do método adotado nesse estudo, não delimito o público participante, apenas descrevi alguns perfis em potencial. Este trabalho foi planejado no intuito de diminuir as distâncias entre os sujeitos (as) e entre os territórios da universidade e os territórios da sociedade. Diminuir as hierarquias de conhecimento existentes entre os (as) sujeitos (as) a partir do lugar social que ocupam. Em resumo, oportunizar para que as (os) sujeitas (os) construam a sua história por meio de suas próprias narrativas e “entrem na luta já como sujeitos.”⁷

Na perspectiva de agregar é que convidei e divulguei para os mais diversos atores e atrizes sociais, contando, por fim, com a participação de pessoas de Jacobina, discentes e comunidade geral, duas pessoas de Miguel Calmon com vínculo estudantil na UNEB DCH IV, uma participante de Inhambupe, Ouriçangas, com vínculo em outro Campus da UNEB, e uma participante de Salvador com vínculo estudantil em outra Instituição de Ensino Superior.

O número de participantes variou de um Círculo para outro, contando com a participação de pessoas que não estavam inscritas e que não puderam ser consideradas na pesquisa por não haver assinatura/concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, a seguir, apresento um quadro esquematizando o perfil do público participante:

⁷ “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (HOOKS, 2020, p. 66). Segundo bell hooks, essa frase – pronunciada por Paulo Freire, e que ela descreve em seu livro – tornou-se seu mantra revolucionário.

Quadro 3 – Perfil das(os) Participantes

Identidade étnico-racial	Negra: 10 Indígena: 01 Branco: 03
Com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, dificuldade de aprendizagens, superdotação	Nenhuma: 13 Em investigação: 01
Identidade de gênero	Mulher Cis: 08 Homem Cis: 06
Nível de escolaridade/titulação	Nível médio: 01 Graduação incompleta: 08 Graduação: 02 Pós-graduação incompleta: 03
Integrante de entidade/organização /associação social.	Sim: 04 Não: 10
Vinculação/relação com instituição de educação	Nenhuma: 02 Educação Básica (docente): 02 Educação Superior (discente): 09 Educação Superior (participante de extensão): 01

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

No que se refere à identificação das(os) participantes da pesquisa, ao preencher a ficha de inscrição/TCLE, algumas (uns) optaram pela não nomeação e também não escolheram um nome fictício. Ao identificar as pessoas que fizeram opção contrária, há maior facilidade na identificação das (os) demais, de modo que poderia gerar algum tipo de desconforto; por essa razão elaborei códigos para fazer referência e apresentar as contribuições de cada uma (um). Acrescentei ao código de identificação a letra inicial do nome para diferenciar as (os) participantes pertencentes ao mesmo grupo.

Quadro 4 – Identificação das(os) Participantes

C	E1	E2	E3	PEB
Comunidade	Estudante da UNEB DCH IV	Estudante de outros Campi da UNEB	Estudante de outra IES	Professor(a) da Educação Básica

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

2.3 Pesquisa-ação como método intervencionista

A natureza multifacetada da pesquisa-ação possibilitou múltiplas abordagens nesta pesquisa. Aqui, ela foi utilizada como um método que compreende os fenômenos de maneira sistêmica, abrangendo os pressupostos ontológicos, filosóficos e epistemológicos, razão pela qual a utilizei também como metodologia intervencionista, que mobiliza a práxis, elaborando o conhecimento de forma compartilhada e colaborativa, como formação coletiva, autoformação e transformação, esta última pelo potencial de atuação dos (as) participantes e pelos resultados que a pesquisa pode alcançar.

Embora a pesquisa estabelecesse um recorte espacial, ou seja, a UNEB DCH IV, a função político, social e educativa da Extensão requisitou engajamento social que envolveu grupos distintos em torno do problema, uma vez que as ações impactam profundamente as sociedades implicadas na atuação da universidade. Assim, investiguei as contribuições da extensão universitária na formação inicial de professores (as) na UNEB DCH IV, reconhecendo o papel relevante com relação à práxis profissional no percurso formativo de discentes, futuras (os) professoras (es) da educação básica. Já no que concerne à sociedade ou população não universitária, a contribuição tem aspecto político e de cidadania social e reconhece esses indivíduos como possuidores e produtores de saberes. Logo, esta pesquisa oportunizou a escuta, interlocução e mediação das suas experiências de vida pessoal, profissional, familiar, ricas de simbologias e histórias.

Segundo Michel Thiollent (1998, p. 15), esse método e essa metodologia consistem em “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Nesse sentido, a extensão convoca atores e atrizes sociais externos (as) à universidade, não para como assujeitadas (os) da pesquisa, mas para adentrar na dimensão formativa que envolve essa interação dialógica entre a universidade e a sociedade. Portanto, reconheço que a construção de rede colaborativa nos procedimentos metodológicos para o alcance dos objetivos específicos exigiu a colaboração de setores da instituição, como a Secretaria Acadêmica e o NUPE, por meio da aproximação e interação no ambiente pesquisado.

Para os objetivos 1 e 2⁸ realizei os Círculos de Cultura: os (as) participantes da pesquisa narravam suas experiências na extensão universitária, que eram registradas e

⁸ Objetivo 1: analisar as concepções de extensão universitária adotadas pela comunidade do DCH Campus IV. Objetivo 2: compreender como a Extensão Universitária, articulada às ações de ensino e pesquisa, tem dando sentindo à formação docente nos cursos de licenciatura.

enviadas a eles (as) para leitura e reescrita. Para os objetivos 3 e 4⁹ foi imprescindível o apoio do Núcleo de Pesquisa e Extensão, que disponibilizou o acesso aos documentos analisados nesta pesquisa e da Secretaria Acadêmica, que disponibilizou informações e relatórios para a análise do perfil discente da comunidade. A respeito dessa teia colaborativa, Michel Thiollent (1986, p. 14) enfatiza que a pesquisa intervencionista é

[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Quanto à exigência da curricularização da extensão desenvolvida em áreas de pertinência social, com prazo limite para a sua implementação, percebo ser, ainda, um grande desafio. Nesse sentido, esta proposta de pesquisa busca responder a uma demanda existente no lócus de investigação, promovendo uma interação dialógica possibilitada pelos Círculos de Cultura, que resultam em indicativos para a curricularização no Campus IV da UNEB.

A perspectiva de intervir na problemática da extensão/curricularização/formação fundamenta-se na intenção de que esse processo seja um reflexo da realidade formativa e social, que contemple a formação de professores (as) na e para as diversidades pelas demandas identificadas no lócus de enunciação. O lócus de enunciação são as vozes discentes que expressam suas experiências pessoais e seus percursos formativos com a presença ou a ausência dessa temática, abordagens e práticas pedagógicas.

O lócus de enunciação é também social: são as vivências cotidianas como mãe/pai/irmã/avô/pessoa, atuação profissional, ativismo político e cultural. Ele compreende também as comunidades educativa e escolar, considerando as experiências e comportamentos e indicando as competências que a universidade e os currículos devem priorizar. Nesse cenário, como então conhecer as diversidades sem o convívio com o (a) diverso (a)? Como compreender, para além da teoria, as potencialidades e os dilemas sem essa interação com as pessoas e com os seus territórios? De onde vem o conhecimento que queremos sem a interlocução com as (os) sujeitas (os)?

É na ação engajada que emergem as respostas para tratar das diversidades na formação inicial de professores (as), ou seja, é através do contato, do passeio pelos territórios que os

⁹ Objetivo 3: mapear as ações extensionistas desenvolvidas pela comunidade acadêmica do DCH IV de 2008 a 2018, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o Plano Nacional de Extensão Universitária. Objetivo 4: construir junto à comunidade acadêmica, egressos e comunidade pautas para a Curricularização.

(as) sujeitos (as) demarcam o seu lugar, os seus saberes, a sua deficiência, a sua classe, seu gênero, sua língua, sua sexualidade, o seu mundo. É na ação engajada que a práxis da educação que deve ser praticada no percurso formativo da formação inicial de professores (as). Nisso reside a importância da participação conjunta dos (as) interessados (as) nesse processo – a comunidade acadêmica e a comunidade não universitária –, que deve ocorrer de maneira informativa, formativa, dialógica, dando condições necessárias para que a participação dos (as) sujeitos (as) impactados (as) pela implementação da curricularização seja realizada de forma consciente.

Helena Singer (2011, p. 32), ao analisar o método intervencionista aqui adotado, afirmar que:

A pesquisa-ação é, em síntese, um instrumento para a aprendizagem de como planejar as ações de modo mais deliberado e imaginativo; como experimentar mais, confiando menos em verdades e hábitos estabelecidos; como agir mais responsabilmente; como obter mais e melhores dados de modo sistemático; como qualificar a reflexão, questionando nossas ideias; e, por fim, como usar o registro para esclarecer e disseminar o que aprendemos.

De acordo com a autora, a própria metodologia da pesquisa-ação já constitui em si uma proposta intervencionista de pesquisa, por isso as discussões que subsidiam a elaboração da escrita deste Relatório de Pesquisa e a elaboração do Plano Operacional de Implementação da Extensão no Campus IV da UNEB assentam-se como resposta ao problema, promovendo transformações na realidade estudada. O Plano Operacional da Curricularização da Extensão Universitária nos cursos de graduação terá caráter sugestivo, visando nortear a elaboração da política universitária no Campus IV da UNEB.

O método de pesquisa-ação favorece que todo o processo investigativo de campo seja apropriado e apreciado, refletido e reelaborado pelo coletivo de participantes, por isso, para melhor visualizar os dados, adotei o formato das Espirais Cíclicas para a análise dos resultados. Assim, a realização dos Círculos de Cultura, além de se constituir como espaço formativo, tem a finalidade ainda de compreender as percepções sobre a extensão e elencar as demandas e possíveis soluções.

2.4 Dispositivos de produção das informações

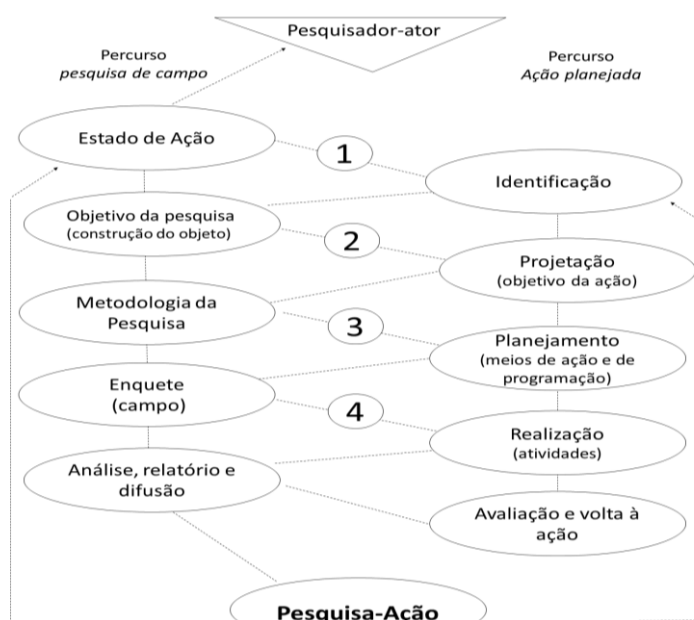
Da trajetória cheia de encruzilhadas que é a adoção dos dispositivos em consonância com o objeto e a questão da pesquisa, este foi o percurso que mais me fez refletir sobre os

caminhos da pesquisa, pois os dispositivos estão na fronteira entre o pensar e agir coletivo. A trajetória é permeada de encruzilhadas no seu sentido etimológico, de estradas que se cruzam (pontos críticos, dilemas, de decisões). É também lugar do sincretismo, do diverso, daquele (a) que contraria os valores impostos pelo poder dominante, da incorporação de reinterpretções, de oferta e de acolhida. Desses caminhos que se cruzam, optei pela Ecologia dos Saberes. Assim, o *design* deste trabalho implica numa proposta dialógica e cíclica, pois acredito que as informações obtidas no campo não podem ser analisadas sob a única perspectiva da pesquisadora ou sob a ótica estática característica das metodologias tradicionais, positivistas.

Entendo, assim, que a pesquisa-ação requer um processo dinâmico e integrador com o grupo participante, no qual a pesquisadora assume a coordenação dos trabalhos e, para tanto, adota o modelo cíclico. Para Evandro Ghedin e Maria Franco (2011, p. 242), as espirais cíclicas exercem funções fundamentais, uma vez que são instrumento de reflexão/avaliação do processo, instrumento de autoformação e formação coletiva dos (as) sujeitos (as), instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas, instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação.

Portanto, considerando essa multiplicidade de funções, foi necessário também na análise das informações obtidas durante o processo de pesquisa, fazer o exercício contínuo de etapas que constituem as espirais cíclicas desenvolvidas por meio da pesquisa-ação, articuladas conforme figura abaixo:

Figura 4 – Articulação de Duas Estratégias-tipo



Fonte: (DIONNE, 2007, p. 57)

Tendo em vista o método da pesquisa-ação aqui adotado, escolhi o Círculo de Cultura como principal dispositivo de produção das informações, e através do qual os registros foram realizados a partir de áudios, posteriormente transcritos, organizados, compartilhados e analisados coletivamente, configurando-se como um diário coletivo, dispositivo que foi cadastrado na plataforma unificada da UNEB, Sistema Integrado de Informações (SIP), como ação de extensão prevendo certificação para as (os) participantes. Essa foi uma das estratégias da pesquisa que considerou a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Esses procedimentos da pesquisa-ação são imprescindíveis para o dispositivo escolhido, que se configura como movimento contínuo de aprendizados baseados na partilha de saberes, uma vez que envolve o estudo de contextos sócio-históricos, a organização dos saberes produzidos e a aplicação dos mesmos. Sob essa ótica, Paulo Freire (2019a, p. 156) destaca o seguinte:

Na medida que operacionalizam esses círculos com a decodificação do material elaborado na etapa anterior, vão sendo gravadas as discussões que serão na que se segue analisadas pela equipe interdisciplinar. Nas reuniões de análise desse material, devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo e alguns participantes do círculo de investigação.

A sistematização do Círculo de Cultura teve início na fase da promoção dos diálogos, escuta e partilha dos saberes, e seu desenvolvimento se deu via plataforma virtual Google Meet. A fase seguinte, a etapa da codificação/decodificação, que resultou nas significações emergentes, se deu por meio da interação via mensagens de e-mail e WhatsApp. Por fim, a fase da tomada de consciência, que foi o resultado do que foi lido, vivido e interpretado pelos (as) participantes, e culminou na construção do conhecimento, aconteceu por meio do diálogo.

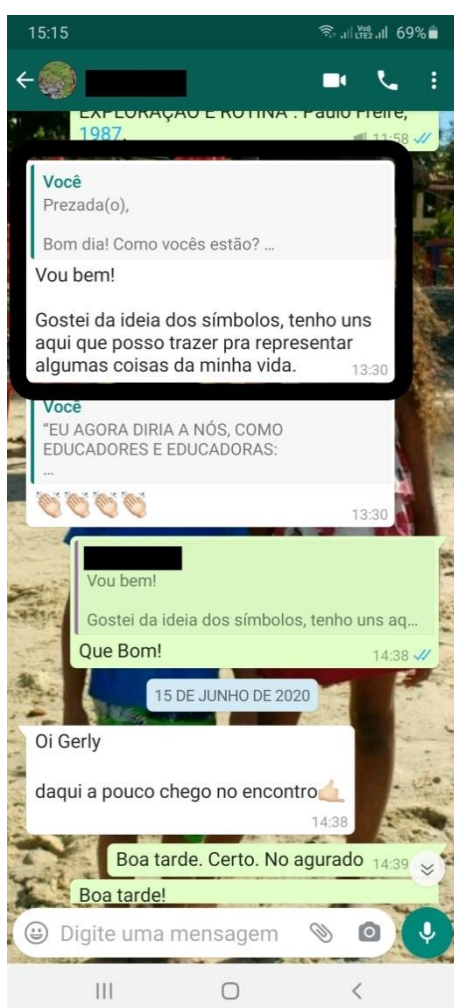
Reunimos-nos quinzenalmente nos Círculos de Cultura, um formato horizontal de troca de conhecimento, em que a pesquisadora não está em um patamar superior, mas como coordenadora do diálogo, que tem caráter problematizador. A coordenadora do diálogo articula a comunicação a fim de que ela seja democrática e sem classificação entre saberes superiores e saberes inferiores. Nos Círculos não buscávamos respostas imediatas para os nossos dilemas ou questões emergentes. Essa produção do conhecimento aconteceu à medida que nós participantes começamos a pronunciar e problematizar o nosso mundo.

Percebi a força da palavra em uma das falas das (os) participantes, na dinâmica do primeiro Círculo de Cultura. Sugeri anteriormente que as (os) participantes inscritas (os) levassem para o encontro algo simbólico ou material que lhes representassem. A participante

E2F relatou que ficou pensando em um símbolo para se apresentar/representar junto ao grupo, e que por não ter “nada” naquele momento, por não ter levado “nada” para representá-la, resolveu ativar a câmera de vídeo e mostrar a sua imagem, descrevendo-se como mulher preta e pobre. Essa sua fala nos ensinou, naquele momento, a fazer a leitura da nossa realidade, da nossa localização e entender a nossa condição.

A proposição de cada uma (um) falar de si, da sua história, de suas vivências foi bem acolhida pelas (os) participantes, como podemos observar no destaque do participante ER1, referente às comunicações da pesquisa, nas figuras abaixo:

Figuras 5 e 6 – Realização dos Círculos de Cultura fase inicial



De forma natural, ela influenciou o grupo a respeito da temática da resistência negra e de gênero na sociedade racista, machista e classista em que vivemos. E mais, influenciou-nos na leitura de mundo sob o seu ponto de vista, diferente do olhar de uma servidora pública, de alguém que não está no trânsito com o ambiente acadêmico. Aprendemos com todas as

narrativas a ler o nosso contexto, a situar a universidade e os (as) acadêmicos (as) na sociedade e a analisar o que a sociedade concebe como importante, observando como nosso pensar e nossos comportamentos contribuem para a manutenção do comportamento social ou para a transformação. Assim, nessa prática dialógica construímos os nossos olhares, que se modificam no contato com o (a) outro (a), instruindo-se sobre educação ambiental, direitos da criança e do (a) adolescente, direitos humanos, inclusão educacional, relações étnico-raciais, cidadania, literatura marginal, formação docente; em suma, percebemos a urgência de sairmos das amarras epistemológicas e buscarmos uma aprendizagem libertadora.

Como podemos perceber nos relatos da figura acima, esses debates também promoveram compreensões outras a respeito das relações entre educação básica e formação inicial de professores (as), e suas relações com os movimentos sociais, constatando a relevância e legitimidade da educação informal. Percebemo-nos, nesse percurso, como sujeitos (as) de um constante processo, inacabado; percebemos que não existe um único saber, que não devemos excluir o conhecimento do outro (a) por não situá-lo (a) como universal; que os saberes são recriados. Apreendemos que não há saber melhor, aprendemos que precisamos considerar os diferentes saberes. E aprendemos, assim, que a dimensão extensionista é vital para a formação acadêmica porque constrói para a formação, além da profissional, social, ética e política.

Podemos constatar isso a partir das comunicações efetivadas durante a realização dos círculos de cultura, conforme figura abaixo no relato da participante EE1 e EJ1.

Figura 7 - Realização dos Círculos de Cultura – fase de análise

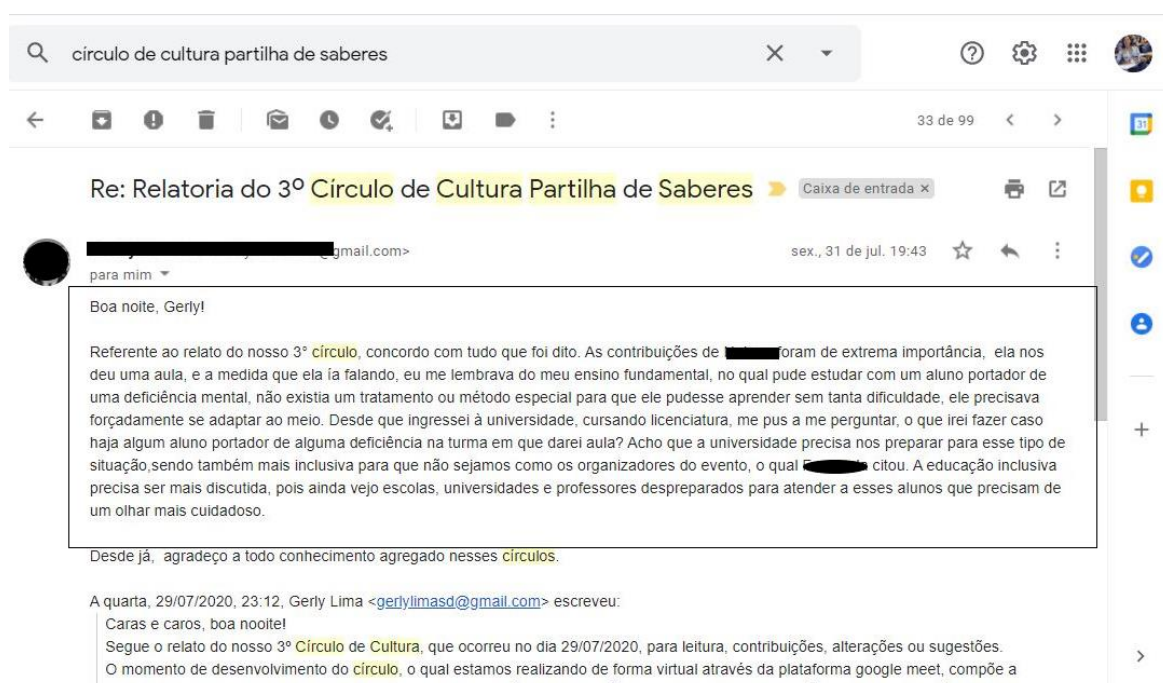


Figura 8 - Realização dos Círculos de Cultura – fase de análise



Reconheci, a partir dos diálogos, que a extensão universitária não é uma atividade aleatória para compor carga horária, que não é desinteressada e nem despolitizada, mas que tem suas implicações teóricas, suas organizações metodológicas e baseia-se em uma prática dinâmica que requer reflexão e avaliação constantes, porque ela acompanha a dinâmica social, que é móvel. Portanto, produzimos conhecimento sobre essa dimensão formativa, sobre formação, sobre conhecer.

Por meio desta pesquisa, constato que trabalhar temas da diversidade isolados em componentes curriculares, sem a transversalidade com outros componentes e com outros eixos que não os pedagógicos, não fazer abordagens que problematizem a teoria e que promovam práticas coletivas com as (os) discentes, futuras professoras e professores, continuará resultando na sensação de formação inicial lacunar e de incapacidade profissional. Nessa mesma linha, compreendo que o fato de uma política educacional inclusiva estar sistematizada no currículo, ou uma ação afirmativa estar institucionalizada na universidade, não garante as competências e habilidades na formação, nem a efetivação de inclusão social e educacional. Nisso reside a potência da pesquisa-ação como método, uma vez que a pesquisa

se desvela coletivamente junto ao grupo de participantes durante o processo de produção de conhecimentos/saberes, que se refletem sobre as descobertas e idealizam novos caminhos, não constituindo movimento solitário ou unilateral da pesquisadora.

Com relação ao procedimento de análise, sob a ótica de Bardin (2002) organizei-o em três fases: a pré-análise (leitura flutuante, escolha dos documentos, preparação do material, referenciação dos índices e exploração dos indicadores); exploração do material e tratamento das informações produzidas. Após a validação das relatorias dos Círculos pelo grupo de participantes, realizei a Leitura Flutuante. Essa leitura flutuante foi feita após cada transcrição, que promoveu justamente a definição de temáticas para os círculos seguintes. As mesmas questões que identifiquei como emergentes para as discussões foram as que também tematizei para o procedimento de análise de conteúdo.

Na Análise de Conteúdo, Helena Amaral da Fontoura define que a

[...] tematização se constitui numa ferramenta para coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas que permite um melhor entendimento e aproveitamento dos achados, principalmente em depoimentos orais e materiais escritos como questionários com perguntas abertas.

Considerando essa abordagem, organizei os temas mencionados com maior frequência durante o momento do Círculo ou que geraram maiores necessidades de discussão pelos questionamentos e dúvidas explicitadas. Em seguida, triangulei o resultado da análise de conteúdo dos marcos legais da extensão e formação inicial docente com a tematização que emergiu nos registros dos Círculos de Cultura, feito através da relatoria sobre as discussões, percepções e interpretações posteriormente validadas pelos (as) participantes.

Os documentos legais, de acordo com Franco (2008), são entendidos como fontes, e para a análise de conteúdo “a mensagem pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). O que está em consonância com a perspectiva da pesquisa-ação, a qual reconhece os (as) participantes como sujeitos (as) ativos (as) na construção do conhecimento, através da emissão de diferentes mensagens. Neles (as) estão impressas as ideologias e a cultura institucional.

No quadro a seguir, apresento a síntese sobre dispositivos e categorias emergentes adotados nesta pesquisa:

Quadro 5 – Dispositivos de Produção e de Análise de Informações

	SÍNTESE DO DISPOSITIVO	AÇÃO	REGISTROS	CATEGORIAS E CONCEITOS
Dispositivos de Produção	Círculo de Cultura: dispositivo para produção de dados. Ressignifica a proposta de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire.	Intervenção através de encontros virtuais com a comunidade acadêmica e comunidade não universitária.	Registros no diário de pesquisa, áudios, fotografias.	Extensão Universitária; Educação Popular; Saberes/conhecimentos;
	Análise documental: recuperação e listagem dos documentos oficiais da União, Estado e institucional da UNEB.	1 – Coleta de documentos no Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE), da UNEB DCH IV. 2 – Pesquisa documental em plataformas e sites institucionais.	1 – Cópias de documentos de projetos de extensão; 2 – Legislação, planos, diretrizes e resoluções.	Extensão Universitária; Formação Inicial Docente; Curricularização.
	Levantamento bibliográfico: discussão teórica das categorias e temas centrais da pesquisa.	Leitura, redação do capítulo teórico e análises.	Produção literária sobre as categorias teóricas e os conceitos que sustentam o trabalho.	Extensão Universitária; Formação Inicial Docente; Curricularização; Educação Popular; Pesquisa-Ação; Círculo de Cultura; Análise Documental; Análise de Conteúdo.
Dispositivos de Análise	Análise Documental: seleção e tratamento dos documentos elencados na pesquisa	Sistematização e sintetização das informações contidas nos documentos.	Produção escrita da análise dos documentos vigentes, dentre os listados na análise documental, a partir da organização síntese, categorização e similaridade/diferenciação entre estes documentos.	Extensão Universitária; Formação Inicial Docente; Curricularização.
	Análise Temática de Conteúdo:	Interpretação das informações	Produção escrita da análise a partir da	Tematização; Interpretação de

		produzidas.	categorização temática dos registros da intervenção (fase de campo da pesquisa) e interpretações.	informações; Transdisciplinaridade; Integralidade; Conhecimentos/saberes.
--	--	-------------	---	---

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Preciso ainda pontuar que as leituras sobre experiências em atividades extensionistas provocam reflexões do aspecto social e educativo, ampliação de repertório sobre a diversidade de pensamentos, além de interpretações mais profundas de propostas de leituras. As devolutivas dadas aos (às) participantes em cada momento do desenvolvimento da mesma, através da socialização da pesquisa documental feita durante os encontros do Grupo de Estudo, fazem também parte dos resultados desta pesquisa, conforme apresentarei a seguir.

2.4.1 Não é sobre o destino, é sobre o caminho

Nesta seção (2.4) apresentarei as análises das informações produzidas com base no levantamento e análise documental, na análise temática de conteúdo. Os tensionamentos do Círculo de Cultura foram produzidos e pré-analisados coletivamente junto às (aos) participantes, e as informações registradas no diário de pesquisa se condensou nos corpora de análise de forma objetiva e subjetiva. Assim, organizei esta seção em dois momentos: a análise documental, que está estruturada em três tópicos que se complementam – a análise dos documentos oficiais da esfera nacionais, os documentos institucionais da UNEB e os documentos referentes às ações extensionistas desenvolvidas no Campus IV da UNEB –, e no segundo momento apresento a análise temática dos corpora produzidos no Círculo de Cultura Partilha de Saberes.

Sobre a análise documental e a análise de conteúdo, Laurence Bardin (2002 p. 46) aponta algumas diferenças e aproximações. Segundo ele,

A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação). A análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. – O objectivo [sic] da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2002, p. 46).

Portanto, a análise documental foi um procedimento imprescindível na fase da análise temática de conteúdo, servindo como fase preliminar da pesquisa, assim como o referencial teórico – e ambos se complementam nos resultados.

2.4.2 Análise Documental

2.4.2.1 A Extensão no Brasil

Apresentarei neste tópico o levantamento dos marcos legais da educação e da extensão universitária, historicizando e associando-os ao contexto da curricularização nos cursos de graduação da UNEB. Pontuo que os marcos legais da educação, seja da formação docente, seja da extensão universitária, não determinam a efetividade prática dos elementos, conceitos e temas dos marcadores sociais nos currículos, mas se constituem registros importantes, conquista de lutas das diversidades que compõem o tecido social e que requisita a necessidade de aproximação com o campo das experiências que se dão pelas práticas curriculares e ações de extensão.

Nesse contexto, tracei uma relação entre os acontecimentos histórico-sociais e os marcos legais a fim de compreender como se dão os dilemas da extensão e da dispersão teórica do seu conceito, o que a coloca muitas vezes em lugar secundário na formação universitária: diferentes concepções de extensão ainda presentes no meio acadêmico são influenciadas em parte pelos modelos de universidades e de sociedades estrangeiras.

O termo “extensão universitária” foi cunhado pela primeira vez na legislação educacional em 1931, no Estatuto da Universidade Brasileira, Decreto nº 19.852, ao estabelecer em seu artigo 34º que “[...] a extensão se fará através de cursos de extensão destinados a divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários.”

Posteriormente, com a criação da LDB nº 4.024/61, a extensão é registrada no artigo 69 do seguinte modo: “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.” Já o Decreto nº 252/67, por meio do artigo 10, assegura que a extensão “deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes.”

Ainda na década de 1960 houve importantes movimentos realizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), por meio da participação nos três Seminários de Reforma

Universitária, sediados em Salvador, Curitiba e Belo Horizonte, com pautas sobre o acesso à universidade, sistemas de aprovação, currículos de cursos, participação de estudantes em colegiados e junto a movimentos populares e o comprometimento da universidade com a sociedade. O I seminário ocorrido em 1961, em Salvador, teve como resultado o documento de Declaração da Bahia, pela UNE, sobre a Reforma Universitária, com destaque à relevância social e atenção a propostas de extensão no modelo de prestação de serviço e oferta de cursos. Nos seminários seguintes, as pautas se concentraram na reforma universitária, na participação de estudantes em colegiados das universidades e na conjuntura política.

Esse movimento da UNE, influenciado pelo Movimento de Córdoba na Argentina, teve importante papel na Reforma Universitária e, como ressonância, no movimento da extensão universitária, porque considerava esta última um meio de aproximação e atenção às classes populares. Vale enfatizar que o cunho assistencialista, e de prestação de serviço, continua presente, porém, agora, com a abertura da sociedade para o povo.

A visão política da UNE com o engajamento do proletariado recebeu grande influência de Paulo Freire, que naquele período da década de 1960 ganhava notoriedade nacional e internacional com a proposta de alfabetização, convidando à criticidade acerca da extensão rural. Já na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a extensão é definida em seu artigo 43, inciso VII, como uma finalidade da Universidade, indissociável do ensino e da pesquisa, com o objetivo de “promover a extensão universitária, aberta à participação da população visando à difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas pela instituição.”

Nesses primeiros registros legais, a extensão expressa uma perspectiva dominante da sociedade, que é refletida na educação, e da universidade aparecendo como redentora das desigualdades sociais. Ela não carrega um lastro educativo emancipatório na formação acadêmica nem que agregue resultados à vivência dos (as) sujeitos (as) envolvidos. Desse modo, esses (as) sujeitos (as), conforme Emmanuel Fernandes Falcão (2018, p. 50), “permanecem silenciosos, à mercê de um modelo que transparece uma superioridade de quem entrega e uma inferioridade de quem recebe.” Nessa configuração da extensão não há interação de saberes nem diálogo.

Vale ressaltar que o inciso da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) também carrega em seu bojo um conceito difusionista do conhecimento acadêmico, que deve ser compartilhado com a sociedade, atribuindo aos atores e atrizes sociais um papel passivo e receptivo nesse processo e à universidade um papel mecânico-reprodutor. A esse respeito, Paulo Freire (1983, n. p.) afirma que, no “termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de

depositar algo em alguém”, um caráter antidialógico que coloca aquele conhecimento construído como única verdade.

Essa concepção começa a ser superada nos documentos legais, com o resultado das problematizações provocadas pelo FORPROEX e da interlocução com o Ministério da Educação, aparecendo no Plano Nacional de Extensão e em documentos posteriores com uma conotação dialógica e horizontal com a sociedade. No entanto, insuficiente para a compreensão conceitual e mudança de comportamento de forma imediata nas esferas e no âmbito institucional e setores educacionais e sociais. Ganha outro contorno com a política de extensão como “Perspectiva de via de mão dupla com trânsito assegurado na sociedade”, e a partir de então se incorpora no Plano Nacional de Educação e demais documentos legais.

Assim, como os conceitos demonstram, a história da extensão é marcada por ideias e práticas conflitantes e contraditórias no que tange às concepções da sua definição e ao atravessamento com as relações sociais. Abaixo elenco alguns documentos importantes que demonstram como a extensão não é um conceito e prática recentes na universidade, mas que ainda busca reafirmar-se como dimensão formativa dentro da educação.

Quadro 6 – Marco Legal da Extensão Universitária no Brasil

ANO	DOCUMENTO	TEOR
1931	Decreto n° 19.851/31, Estatuto da Universidade Brasileira	Na primeira referência legal à extensão universitária, a extensão estava associada à ideia de elevação cultural daqueles que não participavam da vida universitária.
1961	Lei n° 4.024 (LDB)	Faz breve referência à extensão universitária em seu artigo 69°, concebendo-a como cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão ou qualquer outro que a instituição determinasse como curso aberto a candidatos externos.
1968	Lei n° 5.540/1968, Reforma Universitária, artigo 20°	Estabelece que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes.”
1975	Política Nacional de Extensão Universitária (1ª versão)	Amplia o rol de atividades, incluindo cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária com participação docente e discente.
1987	Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas	Pauta a extensão como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, a Extensão Universitária é “uma via de mão-dupla” entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular se

	Brasileiras (FORPROEX)	reencontravam.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB)	Insero o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.
1996	Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	O artigo 43 estabelece a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade.
2001	Plano de Extensão Universitária	Perspectiva de via de mão dupla com trânsito assegurado na sociedade.
2001	Plano Nacional de Educação 2001-2010	Aparece pela 1ª vez no PNE, em suas metas 21 e 23, instituindo a “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas.”
2012	Política Nacional de Extensão (FORPROEX)	Processos de organização institucional que apontam como diretrizes “a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.”
2013	Coleção extensão universitária, 8 volumes	Práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão FORPROEX. Gestão e institucionalização da extensão.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014)	Práticas emancipadoras que superam o enfoque eminentemente centrado na difusão de conhecimento acadêmico para uma maior inserção na realidade social e política brasileira.
2017	Indicadores Brasileiros da Extensão Universitária (IBEU)	Relatório de pesquisa 2017 que aponta metodologias, resultados e gestão de desempenho de extensão.
2018	Portaria nº 1.350/2018	Aprova o Parecer CNE/CES nº 608/2018, que dispõe sobre Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira.
2019	Resolução nº 2.018/2019 (Publicada no D. O. E. de 02-10-2019, p. 30)	Aprova o Regulamento das Ações de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados pela UNEB, e dá outras providências.

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Para além do marco legal, o marco histórico da extensão no Brasil também é permeado por acontecimentos que reafirmam sua importância, ao mesmo tempo em que buscam uma identidade fundada na concepção crítica e dialógica da mesma, reiterando sua intenção emancipatória. Desde os primeiros registros que fazem menção às ações de extensão no Brasil, a exemplo das “Lições Públicas”, que ocorreram entre o período de 1909 e 1930

nas universidades populares de São Paulo, Manaus e Paraíba, ou ainda por meio de conferências, em 1909, abertas à população, com ampliação em 1934, é possível perceber que a extensão aparece em caráter assistencialista e como difusora da ciência para a população não universitária.

Embora tenha na prática esse modelo, de acordo com Melo Neto (2001), a extensão já era defendida como uma articulação necessária da Universidade com os movimentos sociais, através da ideia de divulgação da cultura para as classes populares. Essas ideias dispersas ainda presentes têm relação com o traço norte-americano na prática de prestação de serviços. Aqui no Brasil, a presença da visão assistencialista tem como influência as práticas filantrópicas europeias.

A perspectiva de engajamento social foi uma influência da Revolução Mexicana (1910) e da Revolução Cubana (1959), principalmente com o movimento da luta pela terra, que, com as contribuições da pedagogia de Paulo Freire, a partir da década de 1950, e as discussões densas provocadas através da sua obra **Extensão ou comunicação?**, ganham novos contornos, promovendo diversas reflexões a partir da área da extensão agrícola. Paulo Freire, nesse contexto, convoca para uma análise semântica do termo extensão, ressaltando a incompatibilidade entre esse sentido e a educação como prática da liberdade. Faz importantes ponderações sobre a extensão e duras críticas ao modelo de extensão que considerava invasão cultural. Esse modelo anula a técnica e cultura tradicional das mulheres e homens do campo, uma vez que propunha que se abandonassem os mecanismos ditos atrasados para adentrar à modernidade, no fluxo da sociedade capitalista. Ou seja, um modelo tecnicista e desenvolvimentista de extensão.

O contexto histórico em que o sentido da extensão universitária se mostra mais crítico da extensão no Brasil está situado no período da Ditadura Civil-Militar de 1964-1968, quando a universidade é configurada para atender ao interesse capitalista e à extensão no modelo desenvolvimentista. Já no pós-ditadura tem início um movimento que associa a extensão à área da arte e da cultura e, posteriormente, à área da comunicação. Entretanto, ainda despolitizada, mas já ganhando novos contornos. Nesse período, tanto os documentos oficiais quanto os discursos acadêmicos iniciam um posicionamento crítico para uma relação da universidade como um mecanismo de mudança social.

Sobre essa questão, Emmanuel Fernandes Falcão (2018, p. 49) descreve esse exemplo como um modelo de desenvolvimento e intervenção que despreza os conhecimentos empíricos, as questões culturais, sociais, econômicas, políticas e ambientais. Ele apresenta três momentos da história extensionista:

O primeiro momento, chamado de “humanismo assistencialista”, prevaleceu de 1948 até o início da década de 1960. Nele, os objetivos do extensionista eram de aumentar a produtividade agrícola e promover o bem-estar das famílias rurais com o aumento da renda e a diminuição da mão de obra necessária para produzir [...]. O segundo momento da história extensionista, chamado de “difusionismo produtivista”, voltou suas ações no período de abundância de crédito agrícola subsidiado (1964 a 1980), baseando-se na aquisição, por parte dos produtores, de um pacote tecnológico modernizante, com uso intensivo de capital (máquinas e insumos industrializados) (FALCÃO, 2018, p. 49).

Nos dois primeiros momentos o autor destaca a predominância do academicismo e de ações conservadoras sob a retórica de transformação, que, após as transformações provocadas pelo Golpe Civil-Militar de 1964, atinge o campo de ensino e impacta no fortalecimento das classes dominantes. E é neste contexto político e social que acontece a virada para o terceiro momento da história da extensão no Brasil, já sob a prerrogativa da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, que apresenta como consequência, segundo Falcão (2018, p. 61), “contradições políticas [que] são refletidas na aplicação de modelos de ensino e pesquisa voltados para a hegemonia capitalista, reforçados pela prática de uma extensão assistencialista que se apresentam até nos dias atuais.” Essas contradições ainda são comuns no âmbito educacional, o que tem despertado a universidade para novas perspectivas na formação docente, compreendendo a extensão como parte importante desse processo.

A Universidade do Estado da Bahia nasce nesse contexto de contradições influenciadas pelos modelos adotados e por esses momentos. Compreendo assim que a UNEB, instituição multicampi ainda jovem, está em transição e, justamente por seu formato, não apresenta um padrão adotado de extensão, mas caminha para uma identidade institucional.

2.4.2.2 A Extensão na UNEB

A Extensão Universitária na UNEB foi instituída junto com a própria criação da IES, através da Lei Delegada nº 66/83, em seu artigo 2º, que discorre sobre o seu objetivo desta forma:

A UNEB tem por finalidade desenvolver, de forma harmônica e planejada, a educação superior, promovendo a formação, o aperfeiçoamento dos recursos humanos, a pesquisa e extensão, bem como estimulando a implantação de cursos e campi universitários nas regiões do Estado, observadas as suas peculiaridades, bem como a legislação federal pertinente.

Ainda não aparece o termo indissociável, mas destaca-se a harmônica relação entre o ensino e a pesquisa. Outro ponto relevante é o aspecto técnico da formação ressaltado pelo documento, que não faz menção ao termo ensino em sua finalidade, mas no viés administrativo. Já artigo 10 da mesma lei assegura isto: “Enquanto não estiverem instalados o Conselho Universitário e o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, as suas competências serão exercidas pelo Conselho de Administração”, o que em parte justifica a pouca relevância dada à dimensão formativa e pedagógica sobre a finalidade da instituição no documento.

Quanto aos documentos da UNEB posteriores a esse, direcionados à implantação de novos cursos e campi e ao desenvolvimento regional, essa formatação vai se modificando, abarcando a impressão das finalidades e concepções com visada voltada às finalidades educativas, científicas, culturais e sociais da instituição. Sobre essa questão, no quadro abaixo estão listados os marcos legais da instituição, sobre os quais apresento uma análise do modelo de extensão que acompanha a dinâmica nacional.

Quadro 7 – Documentos Legais da UNEB

ANO	DOCUMENTO	TEOR
1983	Lei Delegada nº 66/83 – Criação da Universidade do Estado da Bahia; Decreto nº 31.299/83.	A UNEB tem por finalidade desenvolver, de forma harmônica e planejada, a educação superior, promovendo a formação, o aperfeiçoamento dos recursos humanos, a pesquisa e extensão, bem como estimulando a implantação de cursos e campi universitários nas regiões do Estado, observadas as suas peculiaridades, bem como a legislação federal pertinente.
1997	Resolução nº 038/97, autorizada pelo Decreto nº 7.233/1998.	Promovendo a formação e aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico de recursos humanos, a pesquisa e a extensão, de modo indissociável, voltada para as questões do desenvolvimento socioeconômico, em consonância com as peculiaridades regionais.
2012	Regimento Geral – Resolução CONSU nº 864/2011 (BAHIA, 2012); Decreto nº 13.664/2012.	Art. 3º. As atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão têm por objetivo, a formação do homem como ser integral e o desenvolvimento socioeconômico, político, étnico-cultural, artístico e literário da região e do país.
2019	Resolução nº 2.018/2019 – Regulamento das Ações de Curricularização da Extensão.	Art. 2º. A Curricularização da Extensão parte do pressuposto de que as ações de extensão devem fazer parte do percurso acadêmico de discente, possibilitando-lhes autonomia e protagonismo para que experimentem uma formação acadêmica integral, interdisciplinar e

		indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.
--	--	--

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

A Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária aponta como objetivo do ensino superior, em seu artigo 2º, o “ensino superior indissociável da pesquisa”, sem mencionar a extensão nessa relação. E mais, no artigo 40, alínea “a”, a extensão é citada de forma isolada, destacando da seguinte forma: “por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.” Nesse texto, há um caráter de assistencialismo e voluntarismo com a intervenção de representantes da universidade nas comunidades, além do viés desenvolvimentista condicionado pelo momento histórico político.

Na redação da Resolução nº 038/97, autorizada pelo Decreto nº 7.233/1998, a extensão já aparece contemplada como dimensão formativa, acompanhando a Carta Magna de 1988, que em seu artigo 207 expressa que as universidades “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Assim também emerge na Resolução UNEB nº 038/97, cuja finalidade é a de

[...] promove[r] a formação e aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico de recursos humanos, a pesquisa e a extensão, de modo indissociável, voltada para as questões do desenvolvimento socioeconômico, em consonância com as peculiaridades regionais.

Ela também está em coerência com a LDB nº 9.394/96, no artigo 4º inciso VII, que dispõe sobre a extensão como uma das funções do ensino superior, a fim de “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.” Nessa concepção difusionista de extensão está explícita uma relação unilateral.

Em 2015, com a Lei nº 13.174/2015, é incluído o inciso VII, que destaca a necessidade de atuação “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”, um importante marco para compreendermos a importância e a finalidade da extensão no processo de formação inicial docente. A esse respeito, é inegável que a mobilização do FORPROEX contribuiu para o avanço das conceituações da extensão enquanto finalidades das IES,

revelando a necessidade de políticas e diretrizes para a operacionalização das ações extensionistas. Essa mobilização foi iniciada com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRBU), que tinha como objetivo sensibilizar os (as) dirigentes universitários (as) sobre a importância da extensão, no início da década de 1970.

As ações do FORPROEX fundam um novo paradigma na extensão na UNEB, que foi se delineando a partir das experiências das diferentes realidades das IES brasileiras e das formulações resultantes desses estudos. Assim, a Resolução CONSU nº 038/97, em seu artigo 19, define que, para a realização das atividades acadêmicas deveria ser observado o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nos anos 1980, a articulação do FORPROEX propõe a reflexão e discussão sobre as concepções da extensão em interlocução com o Ministério de Educação a fim de construir políticas de extensão, definindo princípios e diretrizes que orientassem as ações extensionistas.

A Política de Extensão Universitária, através das concepções de extensão construídas pelo Fórum, elabora diretrizes para construção, implementação e sistematização da extensão nas universidades, tendo como fundamentos a “Interação dialógica; Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; Impacto na formação do estudante; Impacto e transformação social” (FORPROEX, 2012). Tal medida foi adotada pelas instituições de ensino superior como referência para a elaboração de políticas institucionais e de promoção de ações extensionistas junto às comunidades acadêmica e à sociedade local.

No Regimento Geral em vigor da UNEB, a Resolução nº 864, artigo 152 (BAHIA, 2012), além do princípio de indissociabilidade, a conceituação de extensão e a apresentação de seus objetivos estão em consonância com a política de extensão:

Art. 3º. “As atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão têm por objetivo, a formação do homem como ser integral e o desenvolvimento socioeconômico, político, étnicocultural, artístico e literário da região e do país”;
Art. 152. “A extensão será entendida como processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável com o objetivo de garantir a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.”

Ao mesmo tempo em que, no artigo 3º ainda estão presentes os resquícios de uma ideia desenvolvimentista na concepção de formação universitária, sem considerar o potencial no envolvimento de outros (as) sujeitos (as) externos à universidade, o artigo 152 aponta a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Neste último artigo também está elencada a perspectiva de extensão na UNEB:

I - integração entre Universidade e sociedade; II - trabalho interdisciplinar que favoreça a visão integrada do social; III - produção e socialização de conhecimentos, oriundos do encontro de saberes sistematizados, acadêmico e popular; IV - instrumentalizadora do processo dialético de teoria/prática na formação do cidadão; V - inserção da Universidade no contexto histórico social, com a finalidade de propiciar ações acadêmicas de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e de direitos humanos; VI - organismo legítimo universitário para acompanhamento, implementação e avaliação de políticas públicas voltadas para a maioria da população; e, VII - difusora na circulação dos saberes históricos, artísticos e culturais produzidos socialmente, mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Essa perspectiva elencada no Regimento Geral da UNEB (BAHIA, 2012) se coaduna com as diretrizes contidas no PNEx, que foram posteriormente registrados no documento institucional, Resolução nº 2.018/2019, que dispõe sobre as diretrizes e a operacionalização da curricularização da extensão, sendo assim um importante avanço. Os dilemas atuais da extensão residem no campo da operacionalização, que, conseqüentemente, trouxe à tona a necessidade de discutir as concepções adotadas institucionalmente e no Campus IV da UNEB.

A curricularização da extensão está prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI UNEB) 2013-2017, na meta 07, que traça como objetivo

Curricularizar as ações de extensão, para atender Plano Nacional de Extensão Meta 12.7 e a Lei nº 1305 de 25/06/2014; Fomentar a melhoria da formação profissional e cidadã dos estudantes, servidores técnicos e docentes.

Portanto, o PDI se coaduna ao proposto pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Entretanto, esse alinhamento não tem se traduzido como prática institucional, necessitando efetiva integração de ações de gestão, planejamento e previsão de investimentos, vontade e compromisso com a educação inclusiva e popular. Com base na análise da gestão institucional, Ferreira, Barbosa e Ferreira (2017, p. 225) afirmam que:

No âmbito Extensionista, a UNEB tem somado esforços para firmar convênios com instituições privadas e públicas, visando atingir segmentos da sociedade, até então alijados, ou mesmo “invisíveis”, como os indígenas e quilombolas, promovendo ações como os Projetos de Inclusão e Valorização da Pessoa com Deficiência; a Universidade Aberta à Terceira Idade; a Educação em Assentamentos Agrários e a Alfabetização de Jovens e Adultos em situação de risco social.

Conforme destacam os autores, há uma intencionalidade de desenvolver a extensão nos moldes que assegurem a transformação social pela via da produção de conhecimento e principalmente que levem em conta os marcadores históricos e sociais e outras questões que considerem as outras formas de saber, que não o universitário, e a aproximação com as

comunidades. Mas, para a efetividade da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, e o seu desenvolvimento nas ações acadêmicas de forma equânime, é importante conhecer e analisar as ações desenvolvidas em cada departamento, conhecer e fazer a leitura dos territórios e diagnosticar junto às comunidades acadêmicas e externas os impactos e as demandas dos territórios e seus (suas) habitantes.

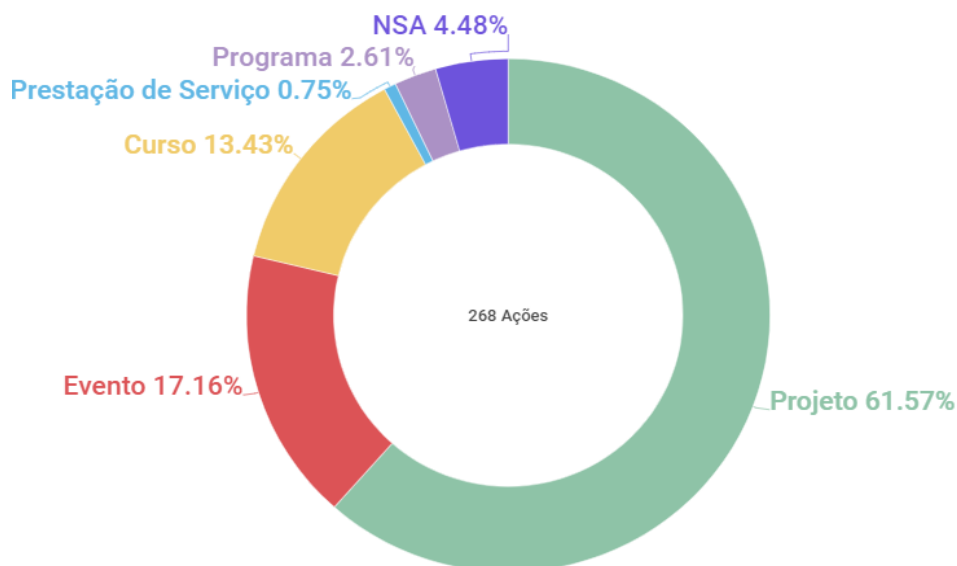
Essa é a proposta desta investigação, que procura compreender as contribuições da extensão na formação inicial de professores (as) no Campus IV da UNEB, através da pesquisa-ação, metodologia que envolve outros (as) sujeitos (as), compreendendo o levantamento das ações de extensão desenvolvidas e o impacto das mesmas no Território, de modo a fundamentar o diálogo sobre a curricularização de forma contextualizada.

2.4.2.3 A Extensão na UNEB DCH Campus IV

As ações extensionistas aqui analisadas são aquelas desenvolvidas no âmbito do Departamento de Ciências Humanas da UNEB, Campus IV, no período entre 2013 e 2018, tendo como base propostas de extensão registradas junto ao Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) e propostas cadastradas no Sistema Integrado de Planejamento (SIP). O SIP é um programa desenvolvido pela instituição e gerenciado pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e Gerência de Informática (GERINF), e funciona como um banco de dados com ferramentas que permitem hospedar, sistematizar, acompanhar e avaliar atividades, ações e projetos, a fim de otimizar o planejamento estratégico de gestão institucional.

Durante esse período foram cadastradas 268 ações de extensão universitária, dentre as quais 31 aparecem com *status* de preenchimento incompletos e 21 deles com informações insuficientes, o que impossibilitou uma o levantamento de mais dados para esta análise. As 268 ações estão distribuídas nas categorias projeto, evento, curso, prestação de serviço, programa e os denominados como “Não se Aplica” (NSA), vinculados aos cinco cursos de licenciatura – Educação Física, Geografia, História, Letras/Inglês e Letras/Português ofertados –, conforme mostra o gráfico abaixo:

Figura 9 – Ações de Extensão Universitária 2013-2018



Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Há maior proporção no número de projetos em relação às outras categorias de extensão, totalizando 164, seguido de 46 eventos, 36 cursos, sete programas, 12 NSA e dois prestações de serviço. Vale ressaltar que algumas ações são desenvolvidas anualmente ou periodicamente. Aqui considerei todas as edições desenvolvidas. Quanto aos percentuais das categorias, o número de NSA (12) demonstra ainda fragilidade na compreensão das classificações e categorias que compõem a extensão, e que podem incorrer na dificuldade de planejamento de estratégias, recursos e na própria avaliação da ação como política departamental e institucional. Por exemplo, Programa é definido como um

[...] conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo (FORPROEX, 2012).

De acordo com a Resolução CONSU, artigo 11º, de 2018, a categoria projeto se define pelo

Conjunto de ações contínuas, de caráter educativo, cultural, artístico, científico e tecnológico que envolvam docentes, pesquisadores, discentes (bolsistas e voluntários), servidores técnicos – administrativas e pessoas da comunidade, com objetivo, carga horária e prazo determinado.

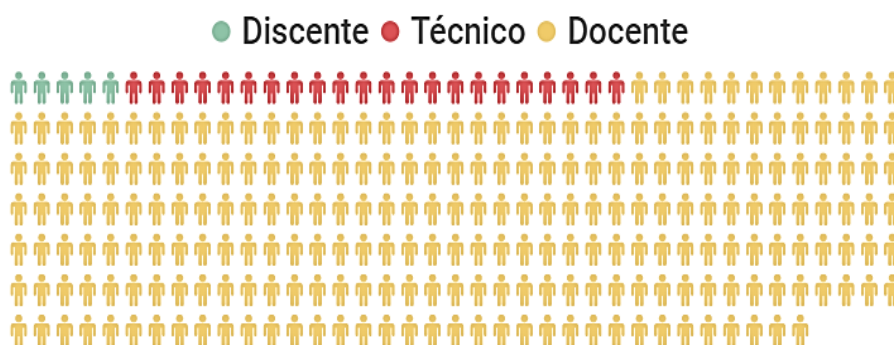
No levantamento efetuado, a categoria projetos representa mais de 60% do total de atividades desenvolvidas. Entretanto, acredito que esse número está relacionado à forma genérica de se caracterizar a extensão no próprio sistema de planejamento e não reflete a

modalidade da ação. Na leitura dos registros, constatei que a abrangência do termo “projeto” pode ser incorporada aos mais diversos tipos de atividades, o que pode justificar o seu uso para se referir e generalizar a terminologia de todas as categorias de atividades de extensão.

Os programas analisados têm características próximas a de projetos e apresentam natureza de pesquisa, não se configurando efetivamente como programas. No documento Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, o termo “oficina” também se incorpora ao item curso como uma caracterização, descrito no artigo 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.

Quanto à responsabilidade das ações extensionistas no Campus durante esse período, o segmento docente é responsável por 90,3%, cabendo ao segmento técnico 8% e ao segmento discente 2% das 268 propostas analisadas. Com esses números, constato a ínfima participação discente na coordenação de atividades em relação ao grupo docente, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Figura 10 – Gráfico sobre a Participação Discente na Extensão



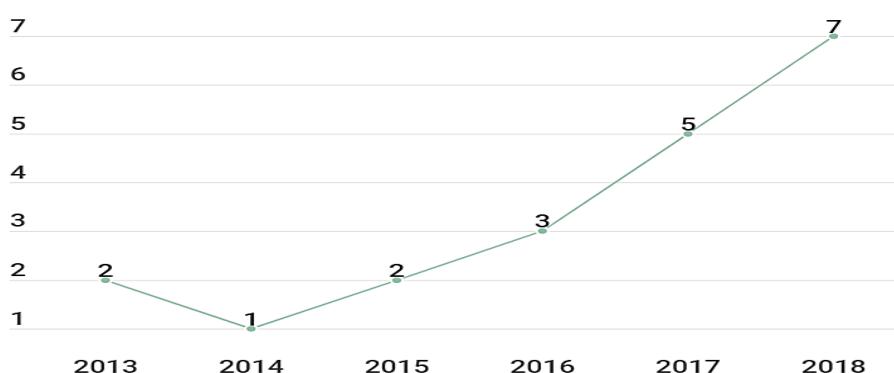
Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Dentre as quatro propostas coordenadas por discentes, uma teve segunda edição ofertada em semestre acadêmico seguinte. Desse total, duas ações tiveram como responsável uma servidora técnica, as outras ficaram sob a responsabilidade de docentes, sendo uma ação do curso de História e outra do curso de Educação Física.

Assim, a partir da análise dos títulos, resumo e objetivo geral, notei que as ações coordenadas por discentes¹⁰ expressam a necessidade de preencher lacunas no cotidiano acadêmico, favorecer espaço criativo e de protagonismo estudantil e exercitar a autonomia para a aplicação de conhecimento teóricos e práticos. Reconhecer a legitimidade dessas atividades pode incorrer ainda na descoberta de anseios refletidos pela sociedade.

As ações coordenadas por técnicos, somando 22 propostas, concentram-se nas áreas de arte e de educação. Os títulos refletem, além da inquietação por disputa de espaços de conhecimento no espaço universitário, características que se aproximam do conceito de extensão não endógeno. O gráfico abaixo, Figura 11, mostra o crescimento gradual da oferta dessas ações, por ano:

Figura 11 – Crescimento da oferta de Ações Extensionistas



Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Durante o período, 63 docentes, tanto efetivos (as) quanto substitutos (as) ou removidos (as) para outros campi, propuseram algum tipo de atividade extensionista. Entretanto, esse número não representa a totalidade de docentes atuantes no Campus, o que nos permite a leitura de que nem todas (os) as (os) docentes desenvolvem ações de extensão e, portanto, não contemplam a tríade indissociável ensino-pesquisa-extensão que funda a formação universitária.

Sem levar em conta o comparativo de recursos humanos de técnicos (as) e docentes, bem como a atribuição às funções desempenhadas, esse é um saldo importante, visto do ponto da curricularização, porque, de certa forma, reflete maior engajamento docente nessas

¹⁰ A saber: Curso de Teatro A Arte Sagrada do Ator; Atividade de Extensão Roda De Conversa: A Atual Conjuntura Política do Brasil; Lazer da Universidade; Práticas de Lazer no Campus IV; O Teatro e suas interfaces.

práticas. A participação de discente e de técnico (as) em menor percentual nas ações do Campus mostra uma lacuna, presente também na política da curricularização da Portaria CNE/CES 1.350/2018 e na Resolução CONSEPE/UNEB nº 2.018/2019, sobre o protagonismo dos (as) técnicos (as) e alunos (as) na coordenação e proposição de ações de extensão. As resoluções citadas não preveem explicitamente a coordenação discente em atividades de extensão como atividade do currículo.

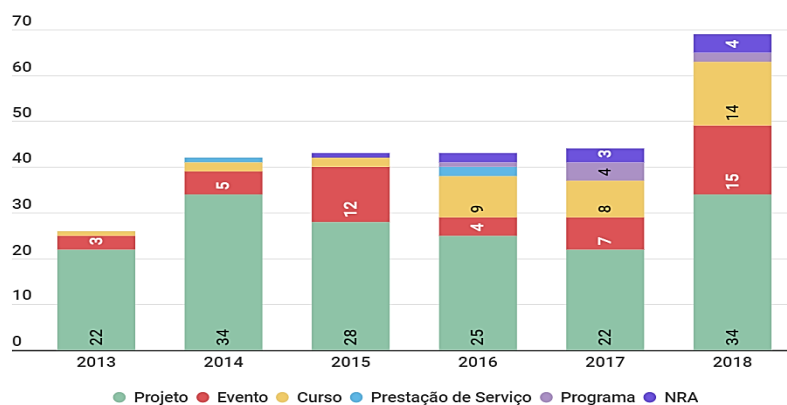
Tabela 1 – Propostas de Extensão Coordenadas por Técnicos Administrativos

Laboratório de Informática	2013
UATI – Universidade Aberta à Terceira Idade	2013-2018
Cine-Debate no Almanaque	2015-2016
Práticas Administrativas na Educação Física	2016
Cine Relações de Gênero	2017
Estudos metodológicos em Imagem e Cultura Visual	2017
A arte sagrada do ator – Curso de Teatro	2017
I Mostra de Artes Cênicas do Departamento de Ciências Humanas Campus IV	2017
Acessa Mais UPT	2017
Acompanhamento psicopedagógico para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE)	2018
Cinema Negro e Outras Artes no Almanaque	2018
Curso básico de Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)	2018
Curso de Massoterapia	2018
Festival Universitário de Arte – FUA	2018
I Mostra de Artes Cênicas do Departamento de Ciências Humanas Campus IV	2018
Monitoria de Extensão Almanaque das Artes - Comissão de Arte e Cultura do DCH IV	2018

Fonte: Elaborada por Gerlane Lima Silva Dourado

Os documentos analisados no período estudado apontam para o crescimento gradual das ações: i) 2013 – 27 ações; ii) 2014 – 42; iii) 2015 – 43; iv) 2016 – 43; v) 2017 – 44; vi) 2018 – 69 ações. É preciso ressaltar que algumas dessas ações são ofertadas anualmente/periodicamente, o que indica resultados positivos da oferta. O próximo gráfico ilustra esse crescimento gradual das ações extensionistas:

Figura 12 – Gráfico sobre o Crescimento das Ações Extensionistas

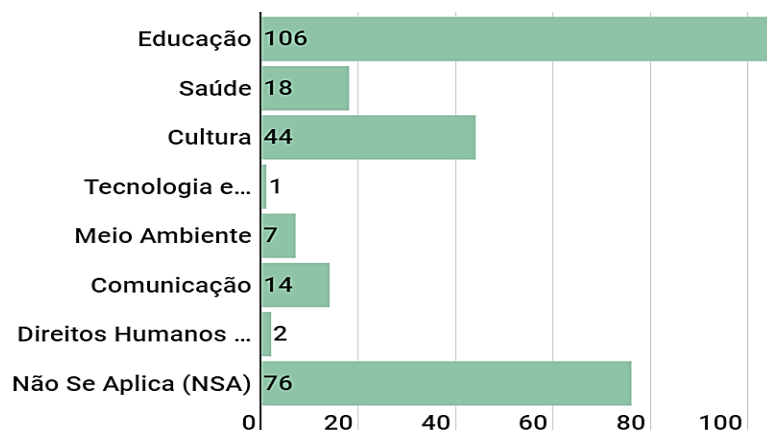


Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

No período de 2013-2014 há uma grande incidência de propostas de extensão protocoladas no NUPE, sem o registro no SIP, o que inviabilizou a análise de alguns aspectos, como a natureza e a categoria da ação, já que o formato de propostas protocoladas junto ao setor responsável no Departamento não segue o padrão do sistema, que oferece uma gama maior de informações. Acredito que à medida que as discussões a nível nacional avançaram, a UNEB também passou a fazer um acompanhamento mais rigoroso com relação às ações promovidas institucionalmente, nas instituições das ações, a fim de permitir a sua melhor operacionalização, avaliação e qualidade da sua oferta.

Com a obrigatoriedade do cadastro de propostas de extensão no SIP, o Campus começa a se consolidar documentalmente com procedimentos e registros padronizados, corroborando a qualificação e sistematização das ações, o que possibilita também avaliar as experiências e planejamento que melhor atendam ao processo formativo e à articulação com os currículos dos cursos. Com a padronização dos procedimentos no SIP são balizados pelo Regimento Geral (BAHIA, 2012) e outros documentos que norteiam a Extensão Universitária no Campus, como o Programa de Bolsa de Extensão (PROBEX) Resolução nº 928/2012, alterada pela Resolução CONSU nº 1.196/2016, Programa de Apoio a Projetos de Extensão (PROAPEX), criado pela Resolução CONSU nº 766/2010 e complementada pela Resolução CONSU nº 1.193/2016. Conforme Figura 13, essas ações extensionistas abrangem as áreas temáticas Educação, Saúde, Cultura, Tecnologia e Produção, Meio Ambiente, Comunicação, Direitos Humanos e Justiça:

Figura 13 – Área Temática de Extensão na UNEB Campus IV, 2013-2018

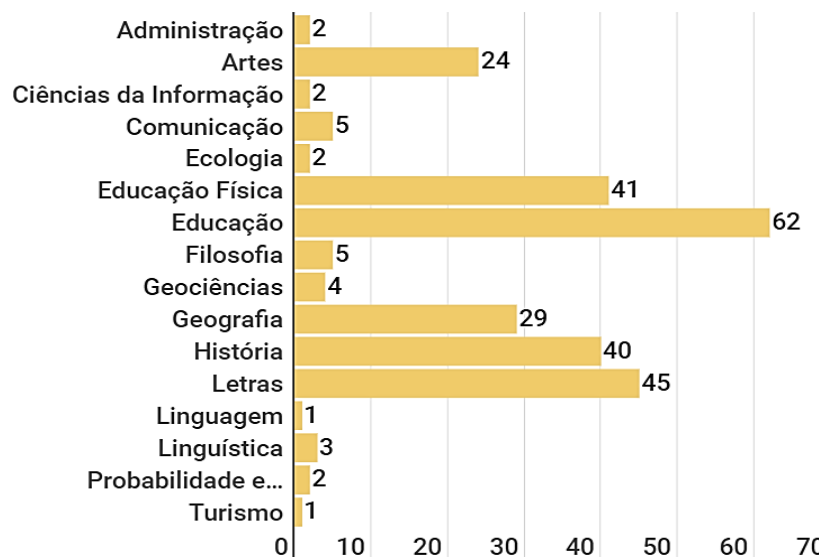


Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

A área temática “Educação” corresponde ao maior percentual das ações, as quais estão vinculadas às diversas áreas de conhecimento dos cinco cursos de licenciatura do Campus. A área temática “Cultura” perpassa quatro cursos de licenciatura (Letras/Português, Letras/Inglês, Geografia, com maior incidência no curso de História). Já ações na área temática “Saúde” estão vinculadas exclusivamente ao curso de Educação Física e a temática “Meio ambiente” tem maior incidência nos cursos de Geografia.

A expectativa de público/participantes previstas nas ações de extensão em geral é grande, dando para atender a um número considerável da comunidade em geral, principalmente nas categorias evento e curso. Entretanto, constatei uma grande quantidade de ações com oferta destinada apenas à comunidade acadêmica; e alguns casos, também, de projetos de extensão com perspectiva de bolsa que informam como público alvo apenas a (o) bolsista, como se a metodologia ou o desenvolvimento desses projetos não implicassem a articulação com outros (as) sujeitos (as) no atendimento aos objetivos da formação sugeridas na diretrizes dos cursos, de disciplinas ou do próprio currículo. Nesses projetos, ainda, não fica explícito como a (o) proponente e bolsistas são afetados (as) nas relações e na articulação com outros órgãos, setores.

Os títulos das propostas analisadas associam-se ao princípio da interdisciplinaridade da extensão, o que possibilita o desenvolvimento de ações de forma integrada com todos os diferentes cursos de licenciatura. Essas ações extensionistas desenvolvidas no Departamento estão diretamente relacionadas às principais áreas dos cursos de licenciatura do Campus, conforme atesta a Figura 14, podendo ser associadas à compartimentalização do currículo. Para a lógica extensionista, a disciplinaridade é um entrave na sua objetivação, porque inviabiliza a integração de saberes.

Figura 14 – Gráfico sobre as Áreas de Conhecimento das Ações de Extensão

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

O grande desafio nesse percurso da pesquisa é reconhecer a universidade como um espaço de produção de equidade sem desconsiderar as diversidades presentes. Desse modo, ao analisar as ações de extensão, fixo o olhar na perspectiva das diversidades de Nilma Lino Gomes (2017), que define extensão como uma construção histórica, cultural, social, das diferenças cada vez mais complexas. Mas, para aplicar tal perspectiva, é necessário que se compreenda o conceito de diferença e seu diálogo com o conceito de diversidade, acepções adotadas neste trabalho. Assim, para a autora:

A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2017, p. 17).

Essa discussão serve para reafirmar a necessidade de discussão sobre diversidades, considerando as questões ligadas às desigualdades que circundam a identidade e a diferença, na perspectiva da multiculturalidade, para legitimar a existência dos diferentes grupos sociais, defendendo que as diversidades não sejam circunscritas ao que está sistematizado no currículo oficial, em disciplinas específicas ou conteúdos/temáticas, mas transversalizada em todas as etapas do processo de formação universitária e da formação inicial docente. Em suma, não se trata de perceber como o currículo apresenta a temática diversidade, mas como ela atravessa

os cursos, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo na construção de pautas e discussões para a formação inicial.

No Quadro 8, elenco propostas de extensão universitária que dizem respeito aos temas que contextualizam lutas históricas, socioculturais e políticas para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, étnico-racial, geracional, de gênero, sexual, das deficiências e do território, em suas interseções com o cotidiano, com as práticas e com o currículo que direciona os fazeres pedagógicos. Encontrei ações extensionistas com diferentes temáticas que perpassam as diversidades, com atenção também para marcadores sócio-históricos e econômicos que demonstram o compromisso da Universidade em fazer a leitura e interagir com os diferentes contextos, cumprindo as exigências da política de formação de currículos e pedagogias que atendam a essas demandas.

Quadro 8 – Marcadores Sociais nas Ações Extensionistas

AÇÃO EXTENSIONISTA	ÁREA DO CONHECIMENTO/SUBÁREA/ÁREA TEMÁTICA
1º Seminário Olhares sobre os Sertões de Jacobina	História/História do Brasil/Educação
A Formação de Professores da EJA na Perspectiva dos Textos Visuais	Educação/Tópicos Específicos
A Leiturização e o Letramento de Alunos do Topa na Comunidade de Mucambo dos Negros	Educação/Fundamentos da Educação/Educação
Acompanhamento Psicopedagógico para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)	Educação/Orientação e Aconselhamento
África e Africanidades na Escola	História/ História Moderna e Contemporânea/Educação
As Ensinanças da Cidadania: Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos (2 edições)	Educação/ Ensino/ Educação
Cine Relações de Gênero	Artes/Cinema/Cultura
Cinema Negro e Outras Artes no Almanaque	Artes/Cinema/Cultura
Cine-Sertão no Almanaque	Artes/Cinema/Cultura
Contação de Histórias em Hospitais (5 edições)	Letras/Teoria/Literária/Educação
Cores do Sertão: Visualidade e Educação para Além da Seca (2 edições)	Educação/Tópicos Específicos de Educação/Educação
Cuidar Ativo (4 edições)	Educação Física/Saúde
Curso Básico de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Educação/Ensino/Comunicação
Curso de Extensão: História da Saúde das Populações Negras na África e Diáspora	História/História Moderna e Contemporânea
Curso de Formação em História e Cultura Afro-Brasileira para Professores que atuam nas Comunidades Quilombolas do Município de Senhor do Bonfim	História/História do Brasil/Educação
Educação Inclusiva e Educação Especial: Formação Continuada no Piemonte da Diamantina / Ciclos de Formação Continuada (2 edições)	Educação/Tópicos Específicos de Educação/Educação

Educação Inclusiva e Educação Especial: O Ensino Colaborativo como Proposta de Trabalho	Educação/Tópicos Específicos de Educação/Linguagem
Formando para a Diversidade (FORMADI)	Educação/Tópicos Específicos da Educação
Formando Leitores: da Feira ao Hospital (Desdobramentos) (3 edições)	Letras/Teoria Literária/Educação
Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares em Espacialidades e Ruralidades (GPEER)	Educação/Ensino/Cultura
História e Historiografia Afro-Brasileira	História/História do Brasil/Educação
Histórias e Perspectivas de Vida de Mulheres Moradoras da Jacobina III	Educação/Tópicos Específicos de Educação
I Congresso Baiano de Educação Especial e Educação Física Adaptada e I Seminário de Educação Especial do Piemonte da Diamantina (2 edições)	Educação Física
Identidades Africanas nas Américas: Interpretações sobre as Formações Religiosas Afro-Brasileiras	História/História do Brasil/Educação
Laboratório de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana e Currículo (LAHAFRO) (2 edições)	História/História do Brasil
Mulheres Negras e os Desafios da Pesquisa no Contexto Acadêmico	Educação/Tópicos Específicos/Educação
Notícias da Aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 nas Universidades Nordestinas	Letras/outras Literaturas/Educação
O Tempo Não Para (2 edições)	Educação Física
Oficinas Formativas: Sentidos e Possibilidades da Capoeira no Ensino Básico	Educação/Ensino/Educação
Processos de Letramentos: Construção Individual e Coletiva numa Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva	Educação/Tópicos Específicos de Educação/Educação
Professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio: História e Cultura Afro-brasileira e Africana	História/História do Brasil/Educação
Projeto Formação de Cirandeiros e Cirandieras	Educação/Tópicos Específicos
Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), Programa institucional	Educação/Ensino/Educação

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

As ações listadas correspondem a todos os cursos de licenciatura do Campus, sendo que alguns eventos e projetos contaram com mais de uma edição, além do programa UATI implantado em 1995 na UNEB. Em síntese, constato que o número de ações nessa linha é pequeno se comparado ao recorte temporal pesquisado e ao número de cursos e à demanda de públicos externo e interno.

2.4.3 Círculo de Cultura em Diálogo com o Diário de Pesquisa

O que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar (BRANDÃO, 1987, p. 44-45).

Entendendo esta pesquisa com fim interventivo, busquei como dispositivo de produção de informações da pesquisa, o Círculo de Cultura, na perspectiva freireana, concebido como um espaço dinâmico no qual, por meio da interação dialógica, ocorre a conversão mútua de conhecimentos, pois seus (suas) sujeitos (as) refletem, expressam, constroem e reconstroem o mundo em que vivem. Assim, coadunando com a definição construída por Alessandra Aguiar (2015, p. 49), o Círculo de Cultura de Paulo Freire é o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo coletivamente.

Tendo Paulo Freire como precursor, o Círculo de Cultura foi concebido em 1963, em Angico (RN), substituindo o modelo de alfabetização e a geometria quadrada e enfileirada da sala e da aula por uma disposição em que participantes se olhavam e interagiam compreendendo aquela dinâmica como construção coletiva. Desde então, o Círculo de Cultura tem passado por ressignificações e reestruturações, com vistas a alcançar experiências participativas para diferentes objetivos, mas sempre mantendo o seu caráter dialógico, descentralizado e autônomo. Tem sido utilizado não apenas como metodologia de ensino e aprendizagem na escola, mas também como uma metodologia que busca refletir a realidade social das pessoas para a tomada de consciência e ação no mundo. Essa ação – política e crítica – incorporou-se como prática para o fortalecimento de organizações populares através do desenvolvimento de competências comunicativas, articulação e formação para transformação das realidades opressoras.

Nesse sentido, o uso e a ressignificação do Círculo de Cultura como dispositivo tomam espaço na área de educação e nas mais diversas áreas de conhecimento e práticas profissionais, que descentralizam os lugares de fala e entendem que o conhecimento tem como princípio o diálogo e, portanto, as interações, a escuta sensível, a alternância da fala dos (as) sujeitos (as), pois esses atos fundadores da e na linguagem propiciam a tomada de consciência.

Obras **Cartas à Guiné Bissau** (1978), **Pedagogia do Oprimido** (2019a) e **Educação como Prática de Liberdade** (1983) constroem a metodologia do Círculo de Cultura. Por meio desses textos, Paulo Freire reforça a questão cultural como mecanismo de controle no processo educacional. Para o autor, é perceptível a “necessidade de que essa cultura se fosse tornando cada vez mais científica e não cientificista – sobrepassando, então, o que ele costumava chamar de ‘fraquezas’ da cultura” (FREIRE, 1978, p. 25).

O autor, com esse termo, faz menção às práticas culturais, costumes que não agregam as ações solidárias. Daí a necessidade de se conhecer as manifestações culturais e as possíveis relações de poder que nessas práticas se revelam. Ele faz referência a práticas antidemocráticas que estão cristalizadas na sociedade, afirmando que, em última análise, a “superação das ‘debilidades da cultura’, que se constituem na prática social, requer a transformação desta, através das alterações que se vão dando nas relações sociais de produção” (FREIRE, 1978, p. 51). Dessa forma, Freire provoca para a necessidade de amplitude das diversidades culturais e da transdisciplinaridade na educação.

Questão que também deve sulevar o papel da educação para uma transcendência emancipatória, um exercício de integração que, como movimento crítico, reflita e compreenda a sua condição e adote postura transformadora, e não apenas se molde e se ajuste ao modelo social que visa o desenvolvimento de competências que atendam aos processos produtivos da sociedade. A escolha pelo Círculo de Cultura como principal dispositivo de investigação considera o objeto desta pesquisa, a extensão universitária e seu papel na formação inicial docente, e o tema emergente da curricularização da extensão, além do diálogo entre universidade e sociedade.

Colaborando com a justificativa da escolha do dispositivo de produção de informações da pesquisa, para Margarita Victoria Gomez (2013, p. 91), a utilização do Círculo de Cultura na pesquisa aplicada dos cursos de mestrado profissional em educação atende aos seguintes propósitos:

Elaborar a pesquisa e a intervenção através do Círculo de Cultura confirmou na experiência de Paulo Freire, a ideia de que a educação não é transferir conteúdos, mas criar condições para isso. A produção social em si também deve despertar a curiosidade epistemológica, que muitas vezes é destruída pela própria instituição preocupada em instrumentalizar as pessoas com conteúdos preestabelecidos que atendem a outros interesses. Nesse sentido, não há saberes superiores ou inferiores e as competências conceituais e políticas são necessárias ao pesquisador para intervir.

Dessa forma, o referido dispositivo convalida os pressupostos que fundam a pesquisa-ação, escolhida como método neste trabalho, pelo caráter horizontal das relações que estabelece, demandando atuação de todas (os) as (os) envolvidas (os), sem categorizar pesquisador (a) /pesquisado (a), pois os concebe como sujeitos (as) pesquisadores(as) /cognoscentes e autônomos (as) na partilha de saberes e na construção de conhecimentos.

Isso posto, a proposta metodológica nesta pesquisa tensiona para o desequilíbrio fundado na lógica organizacional da universidade e nos pressupostos científicos positivistas que reemergem na contemporaneidade ao se opor ao conhecimento regulação e aderir ao

conhecimento emancipação, indo na contramão do que Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 73) destaca como o modo de produção do conhecimento científico institucionalizado, que se apresenta cada vez mais desencantado e triste, como um conhecimento qualitativo empobrecido, um “conhecimento que se basta por si mesmo, que não dialoga, não entrelaça com outros, que avilta a natureza, e que desqualifica ao objetivar e ao quantificar.”

Enquanto viabilidade para investigação da categoria formação inicial docente, esse dispositivo surge como possibilidade para que os atores e as atrizes assumam papel participativo na reflexão de suas vivências em seu percurso acadêmico. Sendo um espaço dialógico, as discussões sobre currículo, formação e educação, bem como o compartilhamento de experiências proporcionadas pelo Círculo, viabilizam a emergência de práxis transformadora.

No mesmo entendimento, para investigar as contribuições da extensão universitária para formação inicial de professores (as) e embasar propostas de modo a atender à curricularização da extensão que desejamos, reconheço a exequibilidade do dispositivo em questão para os tensionamentos de concepções em disputa e cooperação dos (as) partícipes na construção de consenso partilhado. Assim, como um meio agregador, o Círculo de Cultura se aproxima do próprio sentido de Extensão Universitária, sendo espaço científico, cultural e de possibilidades diversas de produção do conhecimento em seu caráter emancipador.

Os Círculos de Cultura foram desenvolvidos com o objetivo de discutir temas geradores que possibilitassem a problematização das concepções de formação e extensão, além de questionar o próprio conhecimento difundido pela universidade e a própria atuação docente e discente na universidade e na sociedade. Esta intervenção dá escuta a atores e atrizes de diferentes segmentos para a construção de pautas e demandas sociais que informem ações educativas para emancipação dos (as) professores em formação.

O conceito de cultura empregado por Freire diz respeito ao dinamismo do ser humano no mundo e com o mundo, não como sujeito passivo, mas como sujeito transformador, mediado pelo processo educacional, que se desenvolve a ponto de avançar da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”. Assim, para ele, a cultura é

[...] como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental (FREIRE, 1983, p. 109).

A ideia de cultura na prática educativa do pensamento freireano pressupõe que este deve compor os princípios dos projetos pedagógicos das instituições de ensino, nos quais, por meio da dialética do povo e da realidade vivida, no universo cultural, de cada uma (um). É através dessa leitura de educação e de cultura que se faz o caminho do conhecimento e se contraria a dominação cultural. O pensamento político-pedagógico está centrado nas diversidades como pressuposto de assumir e demarcar as diferenças indenitárias e culturais e aproximar das semelhanças.

No contexto do Círculo de Cultura como dispositivo de pesquisa, associei a sua viabilidade com as categorias teóricas que, pela via do diálogo, podem desencadear outros níveis de problematização da extensão universitária e da Formação Inicial Docente, como um exercício democrático e transformador de educação. Na busca de estratégias para a curricularização da extensão, a universidade enfrenta o desafio de afastamento do caráter classista da instituição para a institucionalização, de fato, da tríade que sustenta a sua natureza, de modo a construir políticas educacionais que rompam muros e revolvam dos sistemas de poderes institucionais a “consciência ingênua” – fase de transição citada na obra de Freire – e a inexperiência democrática dos sujeitos sociais.

Essa tomada de consciência se dá através das relações das pessoas com outras, de si com o mundo e de seu próprio reconhecimento, capaz de desvelar realidades. Essa formação da consciência crítica no âmbito acadêmico está expressa na própria formação, em como estão organizados o currículo e as práticas que podem ou não traçar horizontes para a visão de mundo e para as estruturas políticas e sociais.

O multiculturalismo empregado por Freire reconhece a diversidade cultural no contexto da formação e diz sobre o caráter político da formação, a qual reconhece os espaços educacionais como plurais, multiétnicos, de diversidade de gênero, de diversidade de classes sociais e econômicas e de diversidade de padrões culturais. Diz ainda sobre a necessidade de superar a incipiência de políticas públicas para a formação do eu de forma a promover a escola plural e a educação inclusiva, implicando em questões problemáticas na efetivação da inclusão e na capacidade da escola, via profissionais, no intuito que se atenda às pessoas com deficiência não apenas no que diz respeito à acessibilidade, sem rupturas das barreiras impostas nos currículos, mas considerando as ausências nas práticas e nas adaptações das atividades.

As ações possibilitadas pela Extensão Universitária e pelas metodologias participativas das pesquisas em educação promovem uma dimensão mais ampla para se pensar as relações que são estabelecidas entre as personagens e as práticas desenvolvidas no

contexto educativo. Na formação docente, essa promoção deriva da percepção da educação como visão integral e humanística possíveis pelos aspectos transdisciplinares como um mecanismo de se pensar a relação entre contextos e marcadores sociais e entre os diferentes saberes e fazeres.

A efetivação da curricularização, dessa forma, demarca uma mudança epistemológica nos cursos de formação, aliada a um trabalho transdisciplinar e multicultural, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Essa promoção são atos políticos que rompem estruturas educacionais mecânicas e centradas na (no) docente, e as situações de aprendizagens vão sendo construídas a partir de mecanismos de engajamento, das participações e das experiências partilhadas.

As complexidades contidas nos conceitos de diferenças e de diversidades conseguem achar lugar na proposta de curricularização e na forma prática que a extensão puramente não consegue sem obrigatoriedade contemplar. Do mesmo modo, a almejada concepção de extensão como interação dialógica ou de dentro para fora da universidade, como proposta por Boaventura Sousa Santos (2004), descreve a Ecologia de Saberes como promotora do diálogo entre o saber científico produzido pela universidade e os saberes leigos, populares, tradicionais, filosóficos, religiosos, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais – indígenas, de origem africana, oriental etc. – que circulam na sociedade.

A adoção de uma postura transdisciplinar, multiculturalista e intercultural de metodologias horizontalizadas, como a pesquisa-ação e o dispositivo Círculo de Cultura, traduz uma forma não apenas de problematizar a educação e a formação docente, mas de propor ações que dinamizam o compreender e o agir no mundo repleto de realidades e conflitos socioculturais distintos na relação educação/dominação/exclusão/preconceitos na sociedade.

2.4.3.1 Círculo de Cultura Partilha de Saberes

O ponto de partida da fase empírica desta pesquisa se deu com o Círculo de Cultura exploratório, realizado como proposta de aproximação de campo e validação do dispositivo. Ele ocorreu em setembro de 2019, com a turma de alunos do 6º semestre do curso de bacharelado em Direito, do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da UNEB. A mediação contou com a colaboração de Luciana Bacelar, discente do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, que na ocasião também pesquisava as contribuições da extensão universitária, fazendo um recorte no curso de Língua Inglesa.

Apresentamos os temas: i) Formação Universitária; ii) Relação Sociedade versus Universidade; iii) Por que curricularizar a extensão através de fichas, dispostas em mural na parede da sala de aula e após a exibição de trecho do vídeo documentário “Eu vim de Muito Longe”, do professor Cesar Guimarães da Universidade Federal de Minas Gerais, as (os) participantes presentes foram convidadas (os) a refletir e comentar sobre ambos, ou sobre alguma questão que elegessem como importante para o momento. A escolha do vídeo justifica-se pela representação da extensão universitária com enfoque na interação dialógica com a comunidade, povos originários e sabedoria ancestral.

Outra característica apresentada se refere ao reconhecimento dado à comunidade/sociedade, sendo possível acompanhar a imersão dos (as) participantes na valorização dos saberes socializados pela comunidade. A interdisciplinaridade e também a interprofissionalidade são focalizadas, dada à integração de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, bem como a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na Universidade Federal de Minas Gerais.

O documentário foi elaborado em 2014, a partir do Pro-Formação Transversal em Saberes Tradicionais, em parceria entre o INCT de Inclusão no ensino superior e na pesquisa (UnB) e a Pró-Reitoria de Graduação da UFMG. Mestres quilombolas e indígenas estiveram na UFMG para compartilhar seus conhecimentos com alunos (as) e professores (as). O filme recupera os registros do curso ministrado pelas (os) mestras e mestres, abordando como a presença de outros corpos, línguas e cosmologias são capazes de alterar a cena sensível da sala de aula, da vizinhança com a natureza e os espíritos.

Convém relatar que na UFMG vem acontecendo o que chamam de “revolução epistêmica”, considerada uma reparação histórica o fato de ter sido aprovado pelo Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CEPE), o Notório Saber a mestres e mestras indígenas, afro-brasileiros (as), quilombolas, das culturas populares e de povos tradicionais no Brasil. A titulação permite a mestras e mestres: I) atuarem como docentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão; II) participarem em Comissões Examinadoras de Mestrado e Doutorado¹¹.

No aspecto prático metodológico do círculo experimental, com o registro das narrativas, elenquei as temáticas relevantes que emergiram nas falas das (os) participantes do

¹¹ Cf. CARVALHO, José Jorge de. **Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais**: Uma Revolução no Mundo Acadêmico Brasileiro. 2020. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/notorio-saber-para-os-mestres-e-mestras-dos-povos-e-comunidades-tradicionais-uma-revolucao-no-mundo-academico-brasileiro/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Círculo, tematizada a partir do critério de número de vezes que apareceram nas discussões levantadas, conforme ilustradas no quadro abaixo:

Quadro 9 – O Círculo de Cultura de Validação do Dispositivo

Termos que mais apareceram	LEITURA/ANÁLISE INICIAL
VIVÊNCIAS	A leitura inicial é que as (os) participantes se referem aos termos vivências e intercâmbio como uma supervalorização da academia e da profissão sobre a sociedade. Nas falas, é possível notar a concepção de extensão universitária no viés tecnicista e assistencialista, sendo que o conhecimento acadêmico serve como uma espécie de salvação para as comunidades, não existindo o caráter de “mão dupla”. Assim não se consegue perceber que o contato de acadêmicos (as) com a sociedade não universitária tem função formadora. Nota-se ainda que os conceitos de cultura e de arte citados, e a associação feita ao termo extensão, são reduzidos a performances, manifestações e ações artístico-culturais. Em razão disso, compreende-se a necessidade de promover o debate sobre culturas e sobre o significado de Cultura, que se refere ao conceito do Círculo de Paulo Freire.
CULTURA	
ARTES	
INTERCÂMBIO	
PRESTAÇÃO DE SERVIÇO	
RESPONSABILIDADE SOCIAL	

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Destaco que esta é uma análise exploratória que funcionou como um instigante movimento de reflexões e questionamento acerca do fazer universitário junto a grupo escolhido por ser um curso de bacharelado, o que nos aproximaria do campo e dos (as) participantes, considerando serem estudantes da mesma instituição. Vale salientar que houve grande receptividade da turma e do professor ministrante do componente curricular cedido para a realização. No entanto, houve pouca disposição para a discussão sobre a temática da curricularização. Houve baixa participação discente, ficando a discussão centrada em apenas cinco pessoas, a saber: o professor, as pesquisadoras, e mais uma aluna e um aluno que já tinham experiência em ações extensionistas na universidade. Naturalmente, o tema formação inicial docente não emergiu nesse momento experiencial da pesquisa.

As informações que emergiram desse diálogo deram subsídios para desenvolver os temas disparadores apresentados no primeiro Círculo de Cultura, intitulado Partilha de Saberes. A escolha do título e o planejamento a partir do que foi sinalizado como temas disparadores/temas de dobradiça foram adaptados conforme provocações e reações manifestadas durante o primeiro Círculo.

Os caminhos trilhados foram desafiadores, houve muitos atalhos e obstáculos, fadiga, interrupções para descansar; por fim, a caminhada foi retomada – tenho consciência de que nenhum movimento foi em vão. Assim, considero todo o desenvolvimento desta pesquisa-ação como importante para a produção do conhecimento, autoconhecimento e para o exercício da resiliência.

Durante a pesquisa, o maior desafio foi a alteração do cronograma de execução da fase empírica, devido aos impasses apontados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB. No primeiro momento, após a submissão do projeto de pesquisa para apreciação do CEP, a angústia da espera, que durou cerca de 90 dias, culminou em parecer solicitando ajustes menores em documentos, como TCLE, que seguiam os modelos disponibilizados na própria página do CEP da UNEB. O desânimo gerou frustração, pois já previa maior atraso da fase de execução da pesquisa, devido ao período de recesso e férias docentes das (os) pareceristas do Comitê. Após nova submissão, o segundo parecer emitido apontava outras questões não abordadas no primeiro parecer – o que causou estranheza, visto que o conteúdo questionado não havia sido alterado para nova submissão.

Em decorrência desse fato, houve um atraso de cerca de cinco meses com relação ao cronograma inicialmente proposto, o que resultou em formas alternativas de se pensar os dispositivos da pesquisa, sem que com isso houvesse comprometimento da ética e qualidade do trabalho face aos objetivos delineados. Nem sonhava ainda com a pandemia que estava por se iniciar: pensava, então, que a questão maior seria a discussão que o Comitê de Ética e o MPED precisavam (precisam) fazer sobre ética institucional junto às pesquisadoras (es) e orientadoras (es) dos programas de pós-graduação.

O plano de trabalho compreendeu a etapa exploratória, a vivência de campo, a fase de análise e triangulação das informações produzidas, a escrita do Relatório de Pesquisa, sendo que a etapa de acompanhamento da pesquisa requer um planejamento mais detalhado, com temas que emergiram dos primeiros círculos e com novos temas e datas a serem acordadas como o grupo de participantes. A atividade precisou ser adaptada em consequência do atraso na aprovação do parecer do CEP.

A etapa exploratória que estava inicialmente prevista para outubro de 2019 ocorreu de forma parcial até janeiro de 2020, quando da aprovação da pesquisa pelo comitê de ética. Nesse período foi possível a aproximação com o lócus de pesquisa, onde realizei o levantamento documental junto ao NUPE e à Secretaria Acadêmica da UNEB. À medida que fazia o levantamento documental, iniciei também a análise dos documentos.

A etapa da vivência de campo, que estava prevista para ocorrer em meados de março de 2020, também iniciou com atraso por conta da pandemia de COVID 19, causada pelo Sars-CoV-S, só ocorrendo no mês de junho de 2020 e com mudança no formato de participação, alterado do contato presencial para o contato virtual, através da plataforma Google Meet.

A análise documental ocorreu concomitante ao levantamento de projetos de ações extensionistas junto ao NUPE e levantamento dos documentos referenciais da extensão universitária, formação inicial docente e da educação inclusiva, a partir de novembro de 2019. Entretanto, a análise temática de conteúdo só foi possível após a realização do primeiro Círculo de Cultura, em junho de 2020. Iniciei a redação da Relatório de Pesquisa como texto de qualificação, sendo reelaborada após indicações relevantes da banca examinadora, que sinalizaram pontos a serem revistos na metodologia e na discussão teórica, sugerindo referências e apontando correções necessárias.

Quanto ao acompanhamento da pesquisa de campo, acontecerá no período de 2021 a 2022, com cronograma a ser elaborado junto às (aos) participantes desta pesquisa, que sugeriram que acontecessem presencialmente e virtualmente para agregar as pessoas que já haviam participado da primeira fase. Sugeriram ainda que os Círculos aconteçam de forma itinerante em comunidades, em outros campi da UNEB e em outras cidades, ampliando a participação de pessoas e as discussões.

O plano de trabalho de campo não seguiu rigorosamente uma linearidade de atividades porque existem os ajustes próprios da leitura teórica e da reflexão. Assim, muitas vezes foi necessário fazer a releitura e a revisão da literatura do já escrito, adequando às discussões, registros do diário de pesquisa, ao mesmo tempo em que também construía os dispositivos e fazia o levantamento documental. Esse movimento é significativo porque ajuda a confrontar e a reavaliar a coerência das informações/metodologia/análise desenvolvidas neste trabalho.

Desse modo, o plano de trabalho de campo foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 10 – Plano de Trabalho de Campo

ETAPA	AÇÕES PLANEJADAS	DISPOSITIVOS E DETALHAMENTO	DATAS
EXPLORATÓRIA	Contato com os setores do Campus IV; Organização do dispositivo (projeto de extensão Círculo de Cultura Partilha de Saberes); Registros no diário de pesquisa; Elaboração de material de	Visitas ao campus; Apresentação de Análise documental; estudo teórico.	nov. 2019 a fev. 2020

	divulgação; Elaboração de ficha de inscrição.		
VIVÊNCIA DE CAMPO/ PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	Realização de quatro Círculos de Cultura Partilha de Saberes, com intervalo de 15 dias.	Círculo virtual através da plataforma Google Meet.	jun. a jul. 2020
ANÁLISE DOCUMENTAL/ ANÁLISE TEMÁTICA DE CONTEÚDO	Triangulação das informações e uso da análise de conteúdo na análise e interpretação das informações produzidas;	Tematização da relatoria do Círculo de Cultura; Diário de pesquisa; Análise Documental; Revisão bibliográfica.	nov. 2019 a set. 2020
ESCRITA DO RELATÓRIO DE PESQUISA	Redação; Revisão (ABNT, ortografia, gramática)	Escrita/revisão ortográfica/revisão ABNT	jan. 2019 a out. 2020
ACOMPANHAMENTO DE PESQUISA	Círculo de Cultura Partilha de Saberes	Círculos de Cultura como atividades extensionistas.	jan. 2021 a 2022

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

As readequações nos prazos e na sequência de atividades do plano de trabalho estão fundamentadas na dimensão metodológica da pesquisa-ação, que tem em si o princípio da imprevisibilidade, uma vez que envolve diferentes atores e atrizes com perfis, culturas e significações diferentes no processo de investigação e ação, o que dá precedente a reconstruções, adaptações e replanejamentos que atendam a combinados consensuais. Esses delineamentos são aprendizados que se dão na experiência, e como pesquisadoras (es) precisamos aprender a buscar alternativas para continuar o trabalho diante das adversidades que vão surgindo durante o percurso, sem ferir a autonomia das (os) participantes ou atropelar as etapas dos dispositivos de produção e de análise.

Com o fato de o tempo para realização da fase empírica ter sido suprimido, precisei elaborar outras possibilidades que não comprometessem os objetivos a serem alcançados. Desse modo, também agreguei como dispositivo de produção de informações o Círculo de Cultura em Mídia Social, utilizando o espaço virtual para a divulgação, via Google Forms, da inscrição e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contido no formulário como condicionante da efetivação da inscrição, além da comunicação via e-mail e da plataforma Google Meet para os encontros.

Este último foi um elemento alternativo que, a princípio, estava previsto no trabalho apenas para subsidiar os encontros que seriam alternados entre presencial e virtual, mas que, devido à pandemia, foi a única possibilidade para a produção das informações, sem fugir à proposta metodológica ou ao método adotado. Para tanto, a proposta metodológica foi

adaptada do Círculo de Cultura Virtual inaugurado pela professora Margarita Victoria Gomez através do site/blog Pedagogia da Virtualidade¹², e descrito pela autora no livro **Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação** (2015, p. 23) como “mais uma oportunidade de abrir a ciência e reinventar o legado de Paulo Freire gerando diálogos e debates que confirmam a dimensão cognoscitiva e política da educação, também na cibercultura.”

O desafio de ajustar o cronograma de pesquisa, reduzindo pela metade o número de encontros presenciais, mudou o curso, mas não diminuiu o percurso da trilha, pelo contrário, colocou-me diante de novas fronteiras do conhecimento, até então não percebidas como possibilidades em potencial. Nesse mesmo viés, o Diário de Pesquisa também ganha um novo significado como possibilidade de produção e interpretação neste trabalho. A alternativa de potencializar o uso do Diário de Pesquisa se constituiu como um atalho frente aos obstáculos impostos, que naturalmente provocaram insegurança, e alguns desconfortos, como a falta de coragem para prosseguir na trilha. No entanto, o novo uso dado ao Diário favoreceu, através das narrativas, o debate e reflexão sobre os caminhos percorridos por meio da constatação das implicações do percurso para o processo formativo e autoformativo, elementos atrelados à noção de extensão, mas por vezes despercebidos ou desvalorizados na pesquisa acadêmica.

O Diário de Pesquisa não indicou uma direção linear, mas orientou para um labirinto de possibilidades e de incertezas que conduziram à busca de novas escolhas, um novo ritmo para seguir a trilha, com a visualização de outras perspectivas e de sentido dimensionado pelo uso dos diários na pesquisa. Desse modo, o Diário não vislumbra a narrativa de um cotidiano previsível, sistematizado e cheios de procedimentos mecânicos. Ele foi delineado com base em registros voluntários, que nem sempre correspondiam às necessidades previamente imaginadas, contrariando, por sua vez, as indicações da professora orientadora, uma vez que a capacidade produtiva supera a obrigação de fazer, pelo prazer em fazer, mesmo diante das exigências e responsabilidades no fazer/trilhar da pesquisa científica.

Os percursos no labirinto apresentado pelo Diário e as formas como ele foi aqui utilizado não esgota ou resolve o desafio de trabalhar com os significados, escolhas e interpretações de horizontes que esta pesquisa aponta. Isso me fez refletir também sobre o desafio de interpretar o objeto de investigação sem esquecer de que esta é uma narrativa pessoal e que os (as) outros (as) participantes da pesquisa tiveram oportunidade de, no Diário

¹² PEDAGOGIA DA VIRTUALIDADE. Disponível em: <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/10/08/rede-instalacao-pedagogica-e-circulo-de-cultura-virtual-paulo-freire-na-educacao-superior/>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Coletivo de Pesquisa, dar significados diferente acerca das categorias teóricas Extensão Universitária e Formação Inicial de professores (as) e sobre as complexidades desse processo.

Embora haja o reconhecimento da necessidade de discussão sobre as temáticas, os significados da extensão universitária são diversos: para os (as) docentes de ensino superior evoca os desafios para a realização do seu trabalho frente aos sistemas de ensino e sistemas de aprendizagens, remuneração, infraestrutura, recursos materiais, dentre outros aspectos; para as (os) discentes predominam suas implicações na participação das ações de ensino, pesquisa e extensão; para a comunidade não universitária representa a falta e o distanciamento, ou o isolamento da academia fechada em si. As experiências descritas no Diário levaram-me a ponderar sobre esses diferentes lugares, escolhas e interpretações.

As itinerâncias da pesquisa, apesar de não ter dado tanta importância a elas, começaram muito antes da fase empírica. Elas principiaram já nos primeiros deslocamentos provocados no início do curso de mestrado e na complexidade que envolve não apenas as novas descobertas, mas principalmente a inevitável necessidade de desaprender para novamente aprender, na certeza de que, mais adiante, o caminho mostrará outros horizontes, que o conhecimento anterior era um percurso limitado, de ângulos limitados ao que os olhos podiam alcançar, ou que o amadurecimento permitia enxergar.

As primeiras anotações constam de registros do III Eninepe UNEB, que ocorreu em outubro de 2018. Esse evento foi imprescindível para ajustar os rumos que a pesquisa iria seguir. Ali assisti à participação da professora Tatiana Velloso Ribeiro, que falava sobre os desafios para a curricularização da extensão universitária; nove meses depois ele esteve participando como membro externo na minha banca no exame de qualificação.

As anotações citadas anteriormente não se referiam ainda a um Diário de Pesquisa, que só começou a se concretizar a partir do componente curricular Pesquisa Aplicada em Educação II (PAE), ministrado pelas professoras Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva e Dra. Juliana Cristina Salvadori. Mesmo colocado como dispositivo para o desenvolvimento da pesquisa pela orientadora Juliana Salvadori, até então eu não havia compreendido a importância do dispositivo. Mas a partir das aulas de PAE II, além do estudo sobre Diário de Pesquisa, que possibilitou a discussão do livro Diário de Pesquisa na Cibercultura - narrativas multireferenciais com os cotidianos, das autoras Edméia Santos e Stela Guedes Caputo, houve também a proposta de atividade avaliativa com a elaboração e uso do Diário de Pesquisa Online, que foi socializado com a turma de alunas e professoras, através do aplicativo Trello.

Confesso a resistência inicialmente com os registros nos Diários, devido à minha desorganização e falta de disciplina, sobretudo por fazer confusão ou associar com as

relatorias das aulas, que também eram praticadas em Pesquisa Aplicada II. Posteriormente, compreendi que a exigência das relatorias das aulas como proposta avaliativa do componente, realizadas em duplas, tornava-se uma estratégia dinâmica e essencial para o processo de aprendizagem, uma vez que essas relatorias descrevem os fatos acontecidos e as perspectivas de interação com o coletivo de docentes e discentes frente às discussões ou trabalhos desempenhados em cada aula. Aqui também enfatizo a importância das relatorias colaborativas das aulas: serviram-me de guia, sendo consultadas frequentemente, fazendo-me transitar mais facilmente e com mais segurança pelo percurso, seja pela indicação dos (as) autores (as), seja pela orientação acerca da ética em pesquisa, ou sobre as questões de compatibilidade e coerência com as metodologias adotadas e o objeto investigado.

O Diário de Pesquisa, por sua vez, é mais íntimo ao (à) pesquisador (a), pois suas impressões podem ser registradas com um olhar mais pessoal, considerando o sentir de cada momento. As vivências em razão da minha condição de mestrandia do curso de Educação e Diversidade, e em virtude da investigação proposta, não poderiam ser da mesma forma aproveitadas se não fossem registradas em diário. Recorrer aos escritos e proceder a novas anotações é, na verdade, um exercício de análise mais abrangente, que ultrapassa, inclusive, o objeto e as (os) participantes e que, inevitavelmente, leva à autoanálise necessária, tanto para a própria construção de conhecimentos, através dos processos de apreensão, como para a avaliação da implicação ou ponderação sobre as tentativas de descentralizar a pesquisa da pesquisadora, de modo a não divergir do método e da metodologia escolhida. Na análise dos papéis, coloco-me como pesquisadora e como participante.

Tanto o Diário de Pesquisa quanto as Relatorias das aulas, que o mínimo de benefício que podem oferecer ao estudante é a prática da escrita acadêmica, fizeram-me concluir que a escolha do método da pesquisa-ação havia sido a melhor opção para o proposto nesta pesquisa, convencendo-me ainda mais de que o processo envolve a mediação e a participação de várias (os) outras (os) autoras (es). Desse modo, no Diário também registro a escuta e os diálogos proporcionados pela participação em rodas de conversas e seminários realizados na Universidade, em escolas de educação básica e por entidades do Território.

No planejamento inicial da fase empírica previ a realização de cinco encontros presenciais no Círculo de Cultura. Entretanto, houve a necessidade de replanejamento por duas vezes: primeiro, devido à delonga na emissão de parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, razão pela qual refiz o cronograma intercalando Círculo presencial com virtual; segundo, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19), que mais

uma vez demandou a reformulação do cronograma, desta vez optando pela metodologia unicamente virtual.

Confesso, ainda, que a mudança para a o exclusivamente Círculo Virtual causou certa resistência em função do desejo de realizar o círculo itinerante justamente para garantir o acesso a grupos sociais com menos acesso ou disponibilidade de deslocamento para a sede do município de Jacobina. Entretanto, essa flexibilização foi necessária para não prejudicar o desenvolvimento da pesquisa e não pôr em risco os participantes. Com essa mudança, iniciei divulgação massivamente do Círculo como uma proposta de livre adesão. A cada encontro fiz novas chamadas para inscrição e participação. Não posso afirmar que haveria ou não um número superior de participantes na modalidade presencial, mas enfatizo que ao menos três pessoas representantes de entidades sociais que demonstraram interesse em participar, não conseguiram realizar a inscrição no evento, pois desconhecem as plataformas online, exceto as redes sociais por meio das quais, ainda assim, participam timidamente. Mesmo com a sugestão de que fosse mediado por outra pessoa não se sentiram confortáveis em participar.

Realizei chamadas e convites para membros de instituições e assessorias (ONGs, Sindicatos, Cooperativas), organismos governamentais (Núcleo Territorial de Educação, Escola de Educação Básica), UNEB Campus de Jacobina, Movimentos Sociais e Colegiado de Desenvolvimento Territorial Sustentável (CODETER) – organização institucionalizada e ativa no território – conforme o planejamento da pesquisa. Recebi algumas justificativas de não disponibilidade por estarem envolvidos em outros compromissos de formação ou de trabalho remoto.

Requisitei o nosso “saber-fazer como instrumento de autonomia” e reinventei o nosso presente com as condições impostas. E dessa forma construí junto com os (as) participantes novos sentidos, pois tanto para eles (as) quanto para mim foi uma situação nova toda essa construção exclusivamente através das redes virtuais, principalmente a adesão e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), contida no formulário de inscrição¹³.

Assim, a intervenção orientou-se pelas fases do Círculo de Cultura de Freire, estabelecidas para melhor operacionalização tanto dos procedimentos de produção das informações quanto para a posterior análise. O Círculo de Cultura foi adaptado para o fim desta pesquisa intervencionista, contemplando três fases de desenvolvimento, sendo elas: formação do grupo e levantamento e construção temática, problematização e avaliação. Os

¹³ Cf. APÊNDICE B.- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

registros foram organizados através de gravações de áudio e vídeo dos relatos e das impressões escritas, do diário de bordo e de fotografias.

O desenho metodológico do Círculo acompanhou as etapas da proposta freireana apresentadas aos às participantes no primeiro e no último Círculo, com a explicação de cada passo da pesquisa de intervenção, conforme figura abaixo:

Figura 15 – Círculo de Cultura: Partilha de Saberes



Fonte: <https://allevents.in/porto%20alegre/c%C3%ADrculo-de-cultura-freireano-1/1793600084281968>.
Adaptado por Gerlane Lima Silva Dourado

Os encontros do Círculo iniciaram no dia 15 de junho e finalizaram em 27 de julho de 2020. O primeiro Círculo foi o único que trouxe o tema previamente escolhido, estando associado ao tema central da pesquisa. Os demais temas foram elaborados seguindo as orientações da proposta metodológica, como bem frisado por Paulo Freire (2019a, p. 136): “É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo.”

Essa assertiva do autor demonstra que o universo temático que emergiu segue uma tendência tempo-espacial e de conjuntura institucional, que se manifesta pela presença de discussões acerca das categorias teóricas extensão universitária e formação acadêmica,

derivadas da necessidade de reformulação curricular que atenda à curricularização da extensão. Em suma, os temas se organizaram da seguinte forma:

Quadro 11 – Organização dos Círculos de Cultura Partilha de Saberes

Data	Tema	Proposta
15/06/2020	Universidade e Sociedade: uma relação transformadora	Propôs-se a discutir a extensão universitária como espaço dialógico entre a universidade e a sociedade, propondo a socialização de experiências e saberes.
29/06/2020	Extensão Universitária e Diversidades	Ocupou-se de discutir extensão universitária como espaço dialógico entre a universidade e a sociedade, propondo a socialização de experiências e saberes.
13/07/2020	Extensão Universitária e Inclusão Educacional	Propôs o diálogo sobre inclusão educacional e Extensão Universitária como espaço dialógico entre a universidade e a sociedade, motivando a socialização de experiências e saberes.
27/07/2020	Curricularização da Extensão Universitária: caminhos possíveis	Apresentou como pauta de debate a educação na diversidade como uma das possibilidades para a implementação da curricularização da extensão nos cursos de licenciatura, compreendendo os desafios da educação inclusiva e a possibilidade de preencher possíveis lacunas ainda existentes no processo de formação inicial docente. A curricularização das diversidades nos cursos de graduação tem garantido as temáticas, abordagens e práticas que contemplam a inclusão de pessoas com diferentes deficiências, transtornos e altas habilidades, diferenças ético-raciais, de gênero e sexualidade, condição socioeconômica, religiosidade e crença, geracionais e territoriais, grupo historicamente marginalizados. Ela potencializa a formação inicial docente na perspectiva multicultural e intercultural. Refletir sobre a curricularização das diversidades vem promovendo a desconstrução de práticas educacionais excludentes e combatendo estereótipos. A curricularização da extensão prevê a superação do preconceito epistêmico e a hierarquização do conhecimento. A curricularização da extensão é um meio de aproximação com realidades culturais e sociais diversas, de valorização da formação baseada na experiência e que tem as(os) discentes como protagonistas desse processo.

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

O primeiro tema – Universidade e Sociedade: uma relação transformadora – foi eleito pela pesquisadora a partir do Círculo Exploratório, uma vez que ainda não conhecia o grupo

participante. Esse tema consiste em um “leque temático”, tema mais amplo, que dá margem à formulação de outros temas e que também está associado aos conceitos centrais da pesquisa. Dessa maneira o primeiro Círculo foi o momento de nos conhecermos, nos reconhecemos e nos representarmos dentro daquela estrutura ali desenhada, para termos uma percepção da realidade que nos aproximava e também, naturalmente, distanciava pelas nossas diferenças. E o que nos aproximava era justamente a situação em que nos encontrávamos: vivenciando uma posição de escolha que consistia no desejo de aprender e de pesquisar através da dialogicidade e que com isso construímos e desvelamos os temas seguintes.

Os demais Círculos foram construídos coletivamente à medida que avançávamos no processo de codificação, oralidade, registro e de descodificações, e também das interpretações e inferências dadas por meio das comunicações intercaladas entre um Círculo e outro. Cada Círculo virtual teve a duração de duas horas, que foram contabilizadas com os momentos de leituras das relatorias e das devolutivas compartilhadas da apresentação dos resultados (anterior à realização da banca final de defesa do Relatório de Pesquisa).

Entendo que nesse formato foi possível garantir a segurança e o rigor do método de pesquisa, assegurando a presença crítica das (os) participantes e atendendo também ao princípio da proposta metodológica investigativa, que aqui considero como dispositivo de produção e de análise de informações de característica interventiva para a ação educativa e transformadora. Os registros das informações foram feitos através de gravações de áudio, posteriormente transcritos em formato de relatoria, apresentando na íntegra alguns trechos de falas, que também foram socializados através de mensagens de e-mail, de modo que puderam ser lidas, alteradas e reescritas a partir das impressões do grupo de participantes.

Apresento aqui alguns registros destacados a fim de ilustrar esta fase da pesquisa, nas figuras abaixo:

Figura 16: fase de realização dos círculos de cultura

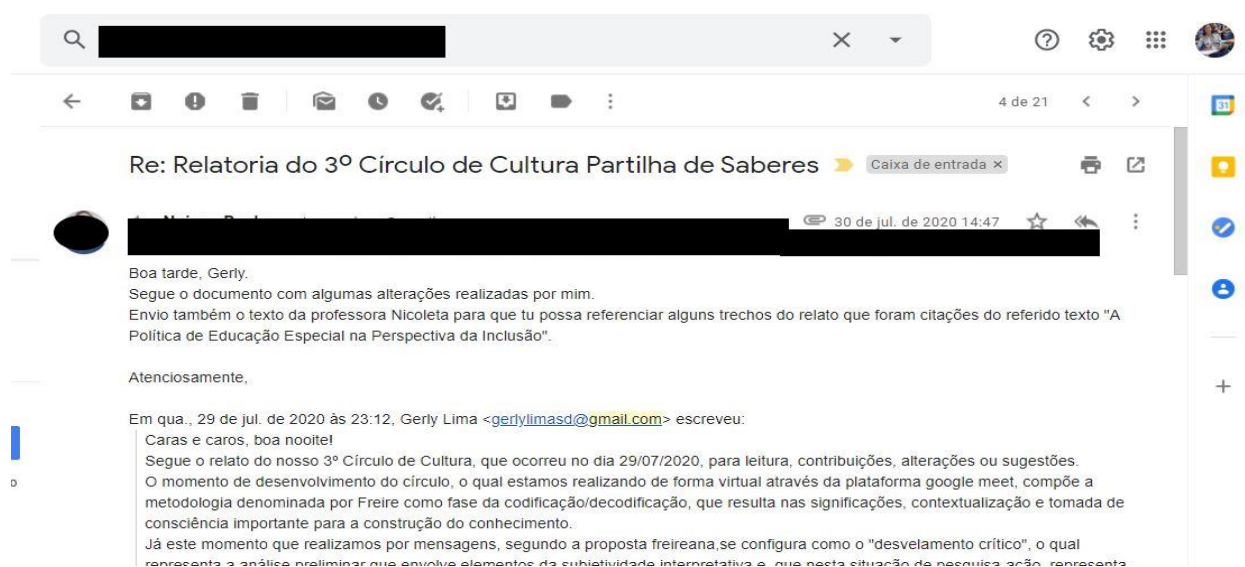


Figura 17: fase de realização dos círculos de cultura

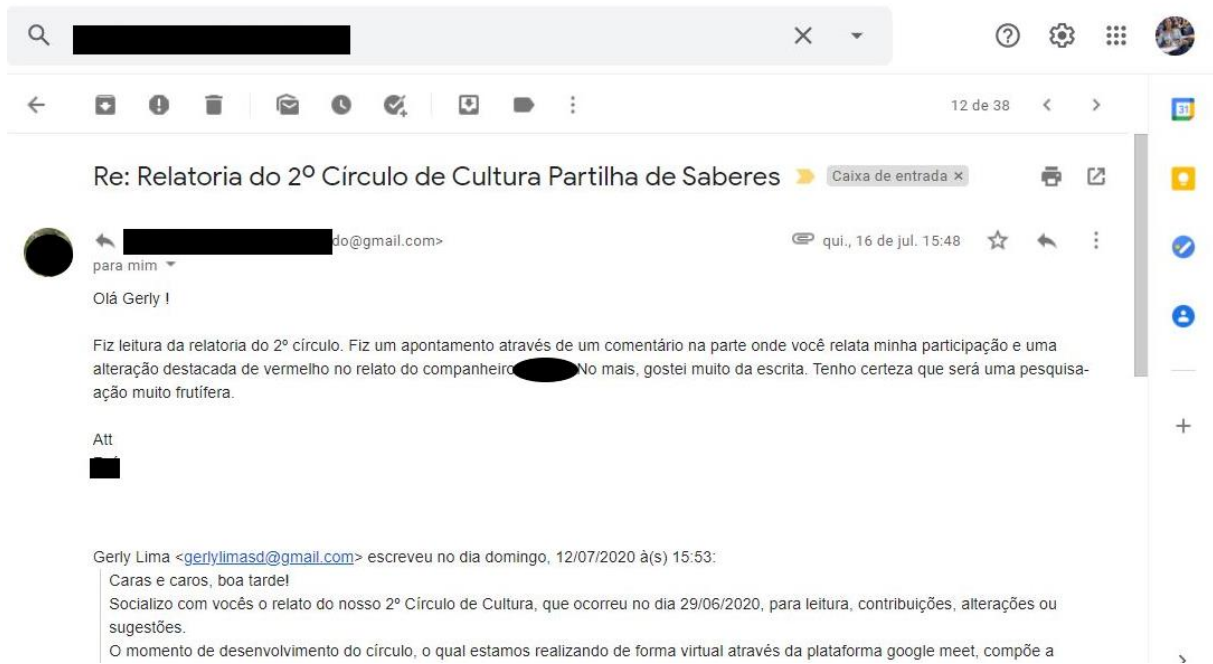
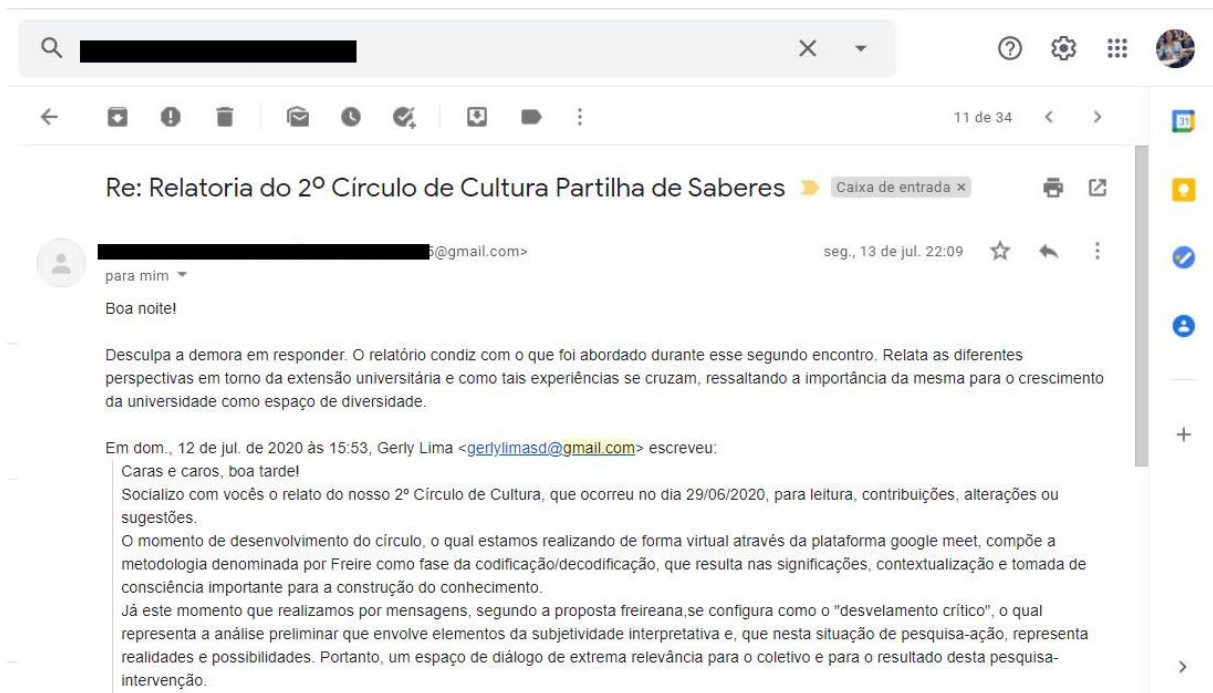


Figura 18: fase de realização dos círculos de cultura



A cada Círculo realizado, além de retomarmos de forma breve as discussões anteriores, buscamos, como Freire (2019a, p. 157) propõe ao investigador, pessoa auxiliar desse processo:

[...] não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro lado, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo. Dessa forma, os participantes do “círculo de investigação temática” vão estropejando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não estropejaria em circunstâncias diferentes.

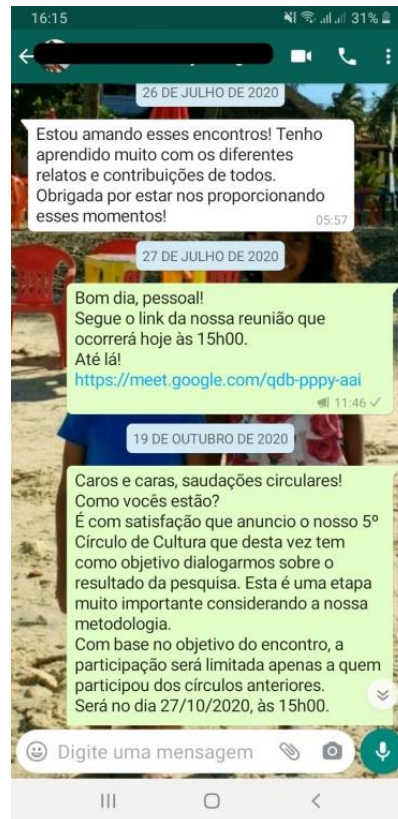
Acredito desse modo que, dentre as alternativas dadas em contexto de pandemia que exigia isolamento social, conseguimos efetivamente projetar sentido ao caráter dialético com múltiplas possibilidades de interação, tanto por meio das falas, do chat online quanto das mensagens de e-mail, por meio das quais as possibilidades de comunicação aconteceram. Essa metodologia possibilitou gerar uma forma diferente de comunicação, atendendo ao princípio que funda o Círculo de investigação temática. Buscando então esse suporte múltiplo na comunicação através do Círculo de Cultura virtual, percebi que a virtualidade amplia os modos de comunicação, estabelecendo relação significativa entre subjetividades que podem ser incorporadas na pesquisa.

Embora acredite que a presença física das (os) participantes da pesquisa não garantiria a interlocução, interação ou engajamento idealizado, não posso negar que a realização unicamente virtual dos Círculos provocou a exclusão de alguns (algumas) potenciais participantes que não possuem familiaridade com os recursos tecnológicos. No último Círculo Partilha de Saberes, diante da necessidade de autoavaliação e avaliação do cumprimento do objetivo do dispositivo, da intervenção, elenquei questões destinadas ao grupo. As perguntas diziam respeito aos seguintes pontos:

- 1) a proposta metodológica de Círculo dialógico;
- 2) tempo de duração de cada Círculo e o intervalo entre cada um;
- 3) a mediação, a relevância dos temas que emergiram;
- 4) os saberes adquiridos.

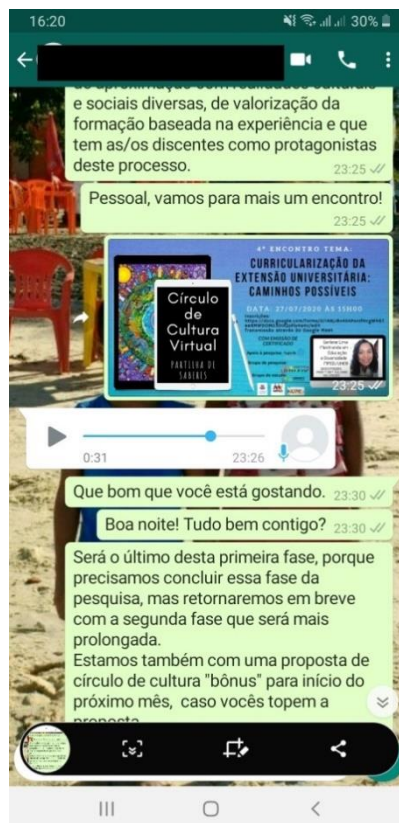
O intuito das questões foi provocar sobre o significado da ação para cada uma (um) e, ao mesmo tempo, avaliar a metodologia e a mediação. Eis alguns depoimentos postados no WhatsApp e no e-mail sobre essa avaliação e autoavaliação:

Figura 19: fase de realização dos círculos de cultura



EE: *Estou amando esses encontros! Tenho aprendido muito com os diferentes relatos e contribuições de todos. Obrigada por estar nos proporcionando esses momentos!*

Figura 20: fase de realização dos círculos de cultura



EF: [...] *Por mais que eu tenha faltado um, eu gostei tanto que, sei lá, acho que a gente poderia continuar, se todos compartilhassem do mesmo pensamento que eu e se não fosse incômodo.*

Os relatos levaram-me, neste momento, a recorrer ao Diário de Pesquisa, retomando a memória da aula do mestrado do Componente Pesquisa Aplicada à Educação II. Durante o segundo semestre eu registrei a insegurança, não quanto à escolha da metodologia, mas diante da situação nova que era a fase de campo e da responsabilidade com a ética e o rigor da pesquisa. Hoje, sinto-me confortada ao pensar na fase de acompanhamento de campo do Programa, que ainda está por vir. Há no acompanhamento de campo, a pesquisa-ação/intervenção, a continuidade dos nossos processos dialéticos de busca de sentidos e significados, de desconstrução e reconstrução de nós mesmos (as) e das nossas relações no/com o mundo – de busca de conhecimento, mas também de busca de transformação, mediadas pela busca de nós mesmos (as).

2.5 Análise temática de conteúdo – o passo a passo

As informações foram analisadas a partir dos dispositivos Círculo de Cultura, Diário de Pesquisa e Análise documental. Os Círculos de Cultura foram registrados por meio de gravações de áudio, posteriormente transcritos para o formato de relatorias e socializados através de e-mail com todas (os) as (os) participantes, tornando-se assim um registro coletivo em que foi possível cada participante ler as informações registradas, alterar as impressões previamente narradas, imprimir opiniões. Segundo Laurence Bardin (2002, p. 95-96), a pré-análise “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” A autora afirma ainda que uma das três missões da pré-análise de conteúdo é a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Nessa perspectiva, entendo que a realização do Círculo perpassa o âmbito da produção de informações da pesquisa e abrange também a análise dos resultados, uma vez que é possível, através da construção de novas temáticas, a descrição das comunicações e a inferência de conhecimentos e interpretações. Para melhor explicitar essa fase inicial da análise, elenquei, no Quadro 12, algumas aproximações entre os procedimentos do Círculo de Cultura e os procedimentos da Análise Temática de Conteúdo. A esse respeito, Freire (2019a, p. 135) afirma que esse

[...] movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita, a descodificação, conduz à superação de abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade expressa e pouco vislumbrada.

Quadro 12 – Aproximações entre o Círculo de Investigação Temática e Análise Temática de Conteúdo

	TEMA	CODIFICAÇÃO	DECODIFICAÇÃO
Círculo de Cultura/ Investigação Temática	<p>Investigar o pensar do homem referindo à realidade é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis (FREIRE, 2019a, p. 136).</p> <p>Não é uma criação arbitrária ou hipótese de trabalho que deva ser comprovada (FREIRE, 2019a, p. 122).</p>	<p>A situação figurada (codificada) e que antes havia sido apreendida difusamente, passa a ganhar significado na medida em que sofre a “cisão” e em que o pensar volta a ele, a partir das dimensões resultantes da cisão (FREIRE, 2019a, p. 135).</p>	<p>[...] homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das ‘situações-limite’, sua percepção estática ou dinâmica da realidade.</p> <p>Implica em partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta destes às partes, que implica o reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (FREIRE, 2019a, p. 135).</p>
Análise Temática de Conteúdo	<p>É a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.</p> <p>Uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas (BARDIN, 2002, p. 106).</p>	<p>Tratar e transformar o material os dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do seu conteúdo, ou da sua expressão (BARDIN, 2002, p. 103-104).</p>	<p>A interpretação, relação entre a emissão e a recepção da mensagem onde “qualquer processo de produção composto com um determinado estado de condições de produção de um discurso, induz uma transformação deste estado” (BARDIN, 2002, p. 216).</p>

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Há muitas aproximações entre o Círculo e a análise temática de conteúdo, com convergências entre os conceitos de tema, codificação, descodificação e análise, como destacado nos trechos acima, o que justifica a análise das informações da pesquisa concomitante à produção dessas informações. Assim, com os conceitos demonstrados no quadro, observo as aproximações entre a análise temática de conteúdo e a investigação temática freireana: a investigação temática é dinâmica e envolve encontro com pessoas em situações dialógicas. Por essa razão elegi o próprio Círculo também como dispositivo de análise, uma vez que ele proporciona esse movimento metodológico, por meio das tematizações previstas no movimento da análise prévia, ou seja, a investigação temática é indispensável à realização dos Círculos subsequentes.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito à importância das (os) participantes do Círculo na escolha dos temas, uma vez que quanto “mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando a temática significativa, se apropriam dela” (Paulo Freire, 2020, 137) Assim, considere também os temas dos Círculos na organização da categorização da análise temática de conteúdo. O Círculo de investigação temática proposto por Freire exige a leitura para além de uma atitude natural ou técnica. Ao dizer que “leitura de mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta é a continuidade da leitura daquela”, Paulo Freire (1989, p. 11) enfatiza que as palavras têm um significado de si e na prática social, de suas experiências e de suas relações.

Desse modo, também a leitura flutuante de Laurence Bardin (2002, p. 96) “permite-nos ‘invadir por impressões e orientações’”, sem a elaboração de corpus de hipóteses, conforme prevê a autora ao afirmar que “as hipóteses nem sempre são estabelecidas na pré-análise”, ou que “não é obrigatório ter-se como guia um corpus de hipóteses, para se proceder a análise”, o que permite, aqui, ajustar o procedimento de análise à abordagem e aos objetivos da pesquisa. Ao procedermos com as leituras, discussões e inferências virtualmente, a partir de mensagens de e-mail, promovemos também um movimento de codificação e decodificação que não se resume à escrita ou às palavras e temas que emergiram, mas abarca a compreensão do lugar, do lugar comum, de uma nova expressão de liberdade.

O Lugar comum é a situação que nos aproxima no Círculo com os mesmos interesses de temas, embora reconheçamos os nossos contextos individuais. A expressão da liberdade é a pronúncia da palavra de cada uma (um) na sua percepção de si no mundo e com as (os) outros

(as) em outras condições. Esse procedimento reafirma a necessidade da metodologia em envolver os participantes do Círculo, defendida por Freire (2019a, p. 156) desta forma:

O seu subsídio, além de ser um direito que lhes cabe, é indispensável à análise dos especialistas. É que tão sujeitos como especialistas do ato do tratamento destes dados, serão ainda e por isto mesmo, retificadores e ratificadores da interpretação que fazem estes dos achados da investigação.

Portanto, do ponto de vista metodológico do Círculo investigativo, também do método da pesquisa-ação, constato que democratizar o processo de análise das informações produzidas e emergidas na pesquisa, sem o equívoco da monopolização das interpretações, é um modo de levar ao centro todas as vozes participantes na intervenção. Nessa vertente de análise que considera os temas dos Círculos nomeados coletivamente pelas (os) participantes, afirmo ainda que, uma vez problematizada as questões discutidas no Círculo, tais encontros subsidiaram a organização das categorias de análise. As relações dialéticas estabelecidas pelos temas/objetos de análise com as (os) participantes e com as leituras de mundo ali concretizadas, codificadas e decodificadas pelos próprios atores e pelas próprias atrizes, constituem não apenas a elaboração das categorias e subcategorias, mas compõem parte significativa da análise e da interpretação dessas categorias temáticas.

Com base nessas constatações, compreendo que, assim como o ato de ler não é meramente a decodificação dos objetos, na análise temática de conteúdo os temas não são apenas palavras que se apresentaram com maior frequência, mas que estão carregadas dos significados atribuídos pelos participantes a partir de seus lugares e de suas visões. Por isso percebo que ao dispararmos os temas geradores nos Círculos, as (os) participantes iam se apropriando do modo como os temas eram tratados na academia, das suas potencialidades e desafios.

Findada a realização dos Círculos, iniciei uma análise mais aprofundada dos registros, a partir de então, em um momento mais solitário de interpretação, mas necessário ao trabalho acadêmico. Essa etapa dizia respeito ao tratamento do conteúdo a partir das relatorias/diário coletivo, dos documentos institucionais que tratam da extensão universitária e das propostas de ações extensionistas. Quanto às relatorias e ao diário coletivo, elaborei uma nuvem de palavras, utilizando o programa Wordcloud, a partir da qual foi possível conhecer as palavras mais enunciadas durante os Círculos conforme apresentado na Figura 21.

Figura 21 – Nuvem de Palavras do Círculo de Cultura Partilha de Saberes

Quadro 13 – Unidades, Conceitos e Categorias da Pesquisa

Extensão Universitária	comunidade – sociedade – projeto – experiência – curricularização – construção – saberes – diálogo – vivência – concepções – aprendizado – ampliado – brasileira – braile – quilombo – afro-brasileira – movimento — possibilidade – desconstrução – indígena – mulheres – étnico racial – atípicos – autismo – cigano – científico – desterritorialização epistemologias – lideranças – narrativas - religiosidade – reterritorialização – gênero e sexualidade – significado – surdo – superdotação – transtornos – estética – marginal – deficiência – possibilidade – evento – muros – participação – movimentos – território – alternativa – ativismo – impacto
Formação Docente	sala de aula – contexto – lugar – política – conceito – realidade – cultura – comunidade – história – bairro – base – currículo – permanência – coletivo – círculo – integral – estágio – metodologias – línguas – compartilhado – pesquisa-ação – protagonismo – transformar – perspectiva – libras – lacuna – profissionais – mediação – sujeitos – análise – temática – curriculares – família – disciplina – lacunas – trajetória – ampliada – respeito – reflexões – campo – ambiente
Universidade	formação – ensino-pesquisa-extensão – público – participativa – inclusiva – exclusão – diversidade – diferença – conhecer – desigualdades – permanência – gênero – preconceito – segregação – estrutura – espaços – heterogêneo – geracional – institucional – sistema – colonizador – hegemonia – barreiras – conflito – rigidez – acesso – nacional – estereótipos – integração – objetivo – adaptações – cânones – invenção – mobilidade – acessibilidade – afirmativa – direito – mundo – pensar – preestabelecido

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Após releituras do material, explorei o material e organizei os núcleos de sentido relacionando às unidades, aos conceitos e às categorias deste trabalho. A partir dos núcleos de sentido foi possível ainda construir as categorias. Segundo Galiazzi e Moraes (2005, p. 116),

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador.

Sobre a segunda fase, as categorizações, Laurence Bardin (2002, p. 117-18) informa que essas operações de classificação de elementos e diferenciação e reagrupamento por gênero seguem os critérios semânticos (categorias temáticas), sintáticos (categorias referentes a verbos, adjetivos, advérbios etc.), léxicos (ordenamento interno das orações), expressivos (categorias que se referem a problemas de linguagem, por exemplo). Optando pelo critério da tematização, reorganizei as unidades ou palavras temáticas em sistemas de significados, tendo como base os referenciais teóricos que aparecem nas expressões listadas após o final do Círculo de Cultura, quando os temas emergiram de forma mais superficial.

Logo, para o agrupamento das categorias e subcategorias considerei os temas dos Círculos, a codificação, decodificação e o estudo dos documentos, além do aporte teórico sobre Extensão e Formação inicial de professores (as), para a análise prévia descrita no quadro abaixo:

Quadro 14 – Categorias de Análise e Subcategorias

Concepção de Extensão	<ul style="list-style-type: none"> •Compromisso político e cidadão •Difusionista
Percurso da Formação Inicial Docente	<ul style="list-style-type: none"> •Educação inclusiva •Currículo com poucas referências do território •Políticas de permanência para estudantes com deficiência
Curricularização	<ul style="list-style-type: none"> •Formação em rede •Educação Básica •Comunidades tradicionais •Organizações da sociedade civil

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

A categorização realizada após o término da fase de campo considerou a investigação temática do Círculo de Cultura como uma pré-análise, agrupando aos elementos os registros da relatoria. Essas fases se confirmam e se complementam, por isso, pude assim eleger três categorias de análise: as concepções de extensão, percurso da formação inicial docente e curricularização. A partir da categorização é possível perceber que, no momento em que as (os) participante chegaram ao primeiro encontro, já havia entre os seus conhecimentos uma percepção ou concepção sobre extensão, o que é natural, já que o próprio tema do primeiro Círculo de Cultura apresentava essa conotação.

Na segunda fase deste estudo decompus o corpus em partes e analisei com maior profundidade, estabelecendo três categorias: concepções, percurso formativo e curricularização. Vale lembrar que o princípio da categorização das narrativas registradas esteve associado à fundamentação teórica e ao objetivo da pesquisa, no intuito de identificar as contribuições da extensão na formação inicial docente e compreender as concepções desse conceito. Na análise temática, segundo Romeu Gomes (2007, p. 85), o tema “comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo.”

Desse modo foi possível definir as categorias e subcategorias a partir dos registros que descreviam teorias e experiências que as (os) participantes apresentavam. Ao narrar características da extensão assistencialista, de prestação de serviço e como compromisso político e social, que contribui para a formação cidadã das (os) acadêmicas (os), observei que esses elementos puderam ser agregados na categoria “concepção”.

Obedecendo ao mesmo critério de análise, identifiquei nas falas das(os) participantes, e nos registros a necessidade de enfatizar estudos sobre temas do contexto local, multicultural e a educação inclusiva e como estratégias que facilitasse a apropriação destes conhecimentos no percurso de formação inicial para atuação no contexto da educação básica, podiam ser organizadas na categoria “percurso formativo”.

Já a categoria “curricularização” foi baseada no conjunto de elementos que indicavam um dever necessário que a universidade deve garantir dada a sua função social, e que pode ser possibilitada através da extensão. O termo curricularização não foi empregado pelos participantes e apenas no último Círculo de Cultura foi citado com maior frequência. Entretanto, numa análise mais aprofundada, pude notar que, ao associarem a institucionalização da extensão ao “maior compromisso dos cursos” estava implícita a ideia de curricularização como uma possibilidade concreta, dado o movimento institucional que trabalha na implementação. Destaco que na atribuição dessa categoria fiz uma inferência maior a partir de conclusões lógicas permitidas no dispositivo de análise de conteúdo.

No processo de categorização compreendi melhor como a análise documental e o referencial teórico funcionam como um importante subsídio para auxiliar na definição das categorias. Utilizei a problematização dos marcos históricos e legais da extensão e o aporte teórico para a construção das categorias relacionadas aos conceitos de extensão e formação inicial de professores (as), e também das categorias “emergentes” resultantes da análise do corpus. A esse respeito, Luciana Karine de Souza (2019, p. 54-55) propõe a seguinte questão sobre a prevalência de um tema: “Como saber que se tem um tema? Um tema capta algo relevante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa”, um tema é “um tratamento interpretativo, criativo e perspicaz sobre os dados, com a imersão e engajamento necessários anteriormente destacados.”

Com base nesse direcionamento, a categorização deu base para o delineamento dos temas:

- 1) A extensão universitária como conceito em transição na UNEB DCH IV;
- 2) Experiências extensionistas no percurso de formação inicial e continuada de professores;

3) A extensão como integração de saberes – perspectivas para a curricularização, os quais serão discutidas no capítulo dos resultados da pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO – OS CONCEITOS QUE NOS GUIAM

3.1 Educação e conhecimento

Para a perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a reeducação ou a reinvenção dos sistemas de ensino (SODRÉ, 2012, p. 15).

A associação entre educação e conhecimento torna-se imprescindível para a discussão sobre Formação Inicial Docente, que, por conseguinte, também demanda reflexão sobre o conceito de Extensão Universitária, foco central neste trabalho. Para Muniz Sodré (2012), é crucial a reinvenção da educação. Reinvenção no sentido de redescrição interpretativa do processo educacional, tomando como princípio a influência do colonialismo/colonialidade para o universalismo de ideias e comportamentos disseminados historicamente nas escolas. Seguindo essa linha de pensamento, preciso, antes de traçar qualquer pauta de discussão sobre formação docente, informar sobre qual perspectiva de educação defendo.

As propostas educacionais por muito foram concebidas como estáticas, estáveis e determináveis. Entretanto, a educação nem sempre acompanhou a dinâmica que move a sociedade. Ou por não dar conta de notar e compreender as complexidades das relações na sociedade que reverberam no âmbito educacional, ou, mais provavelmente, por esferas de poder conduzirem as demandas da educação de modo a manter a ordem das coisas. O poder que dita as demandas é o mesmo poder que as atende.

Nesse sentido, considero a educação que responda às questões orientadas para a formação epistemológica, mas também política e ética. A educação que incorpora, na formação, aspectos cognitivos, mas também morais e afetivos. A respeito do diálogo entre educação e relações sociais, Miguel Arroyo (2011) defende a centralidade dos movimentos sociais no repensar da educação, do sistema escolar e das políticas educacionais, afirmando que é mais que uma forma de pensar. Em suas palavras:

É reconhecer o papel político dos setores populares, dos trabalhadores dos campos e das cidades, do movimento operário, docentes, dos movimentos sociais, raciais, indígenas, quilombolas, das mulheres e da diversidade de orientações sexuais como

sujeitos políticos, de poder. Os avanços na garantia do direito à educação, à escola, ao conhecimento, à cultura, são incompreensíveis sem entender esses sujeitos e seus movimentos e lutas por direito à terra, território, teto, trabalho, vida, saúde, educação. Continuar vendo-os como destinatários empobrece a visão do poder, do Estado, assim como a visão das políticas e de suas análises (ARROYO, 2011, p. 45).

O conceito de educação e conhecimento que se sobressai como potencial nesta discussão é guiado ainda pelo conceito de Ecologia de Saberes. Nele se ancoram as problematizações que atravessam todo o corpus da teoria sobre educação e sobre a formação docente, uma vez que a Ecologia de Saberes, segundo Santos (2011, p. 56),

Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígena, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade.

Assim, parto do pressuposto de que são diversos os saberes, e que derivam de diferentes realidades, e que essas fusões e intercâmbios são base para a existência de novos saberes. Nesse sentido, na Ecologia e na concepção de Inicial Docente que pretendo formular levando em conta a Extensão Universitária, não pretendo hierarquizar nenhum tipo de conhecimento, mas ter o entendimento de que os diferentes saberes se complementam, mas nunca se esgotam ou se bastam.

O conhecimento/saber precisa ser pensado à medida que as mais recentes diretrizes e resoluções começam a promover uma aproximação com a escola básica como princípio da prática na formação docente, demandando pensar coletivamente com licenciandas (os), educandas (os) e docentes da educação básica e docentes da educação superior as questões que abarcam esses conceitos e as práticas que cabem ser reconhecidas. Sendo a escola uma instituição social, oficialmente reconhecida como formalizadora do conhecimento, ela deve oferecer uma educação que promova, conforme a sua função, o desenvolvimento das potencialidades por meio de conteúdos e práticas que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento, habilidades, atitudes, valores. Em síntese, é justo que promova esses aspectos de forma a que as (os) educandas (os) construam seus saberes direcionados àquilo que está em suas realidades, suas experiências, necessidades, expectativas e interesses. E para isso é necessária a sintonia com as diversidades, além do reconhecimento das tradições, valores, crenças.

A socialização é também uma das formas de se educar. E é nos espaços escolares que se dão as relações, nas diversas formas determinadas pelas complexidades sociais, culturais, econômicas. O conhecimento derivado desses processos é também parte do desenvolvimento

das aprendizagens cognitivas, morais, afetivas e das associações que as (os) educandas (os) farão frente a situações concretas da vida, aprimorando a capacidade de abstração, intuição e atribuição de valores.

Ainda sobre a perspectiva de educação que sustenta este trabalho, retomo estas observações de Nilma Lino Gomes (2003, p. 170):

É sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros.

Dessa forma, reconheço a urgência de uma educação ampla, em que o processo educativo escolar não se limite a único formador, mas que, partindo do lugar da formação inicial docente, reconheça as dimensões culturais que atravessam o processo formativo, acreditando que as diversas formas, ambientes e dimensões são oportunizadas justamente pelas atividades extracurriculares, situação em que se dão as mais diversas relações. Sobre educação, conceito amplo e complexo que me desafia, começo pelo fim: a morte. Nisso concordo com a filósofa e doutora em educação Sueli Carneiro que usa a metáfora “a morte começa antes do tiro”, para falar do epistemicídio que marca a educação brasileira, que sufoca os saberes locais e populares em nome da ciência hegemônica.

A autora ressalta a educação como o lugar das assimetrias históricas, culturais, políticas e sociais, institucionalmente presentes e naturalizadas:

Desse lugar, o epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua interseção com o experimento colonial, que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente (CARNEIRO, 2005, p. 277).

Diante dessas questões apresentadas pela autora, acredito não fazer sentido repensar a educação como produtora de um saber e cultura hegemônica e estruturas de poder, que estrategicamente desqualifica e começa a fazer as negociações devidas para que as insurgentes perspectivas teóricas sejam reconhecidas. Seguindo esse mesmo horizonte, Santos (2007, p. 90), ao discutir sobre as epistemologias abissais do Norte global, afirma que o epistemicídio desperdiçou “uma imensa riqueza de experiências cognitivas.” Tanto Santos quanto Carneiro vislumbram as Epistemologias do Sul como alternativa de contraponto ao

domínio epistêmico que se perpetuou ao longo da história de soberania masculina, racial e sexista.

Buscando conceituar a educação através das (os) teóricas (os) supracitados (as), faço também a leitura dos documentos legais, não me furtando das dimensões contraditórias imbuídas nesses pensamentos. No entanto, há convergência na ideia de que a educação deve estar sempre em movimento, como uma ação emancipatória que se desconstrói e se reconstrói, provocando rupturas nas concepções tradicionais eurocêntricas de conhecimento. Esse conceito também não se finda com essas rupturas e deslocamentos, ele é ressignificado a partir de experiências de coletivos que se integram às práticas educativas, se reconhecendo e percebendo finalidade no processo.

O artigo 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB) (BRASIL, 1996, n. p.), afirma que a educação deve estar “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Nessa informação não há uma concepção mais profunda acerca do conceito. O mesmo acontece com a Lei nº 13.005/2014 (PNE), que apenas indica meios e define finalidades, mas não percebi, na busca genérica realizada neste estágio deste estudo bibliográfico, o conceito de educação. Busquei o conceito legal de educação no artigo 3º, inciso 2º, da Resolução nº 05/20 (Parecer do CNE), que finalmente se aproxima de forma mais evidente das definições que aqui utilizo:

Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

Sobre o modo de como conduzir o processo educativo, é dado relevo à Educação Popular, tendo Paulo Freire como o precursor da disseminação dessa teoria no Brasil, e que passa a influenciar pensadores (as) no mundo todo pela sua definição prática educacional e teoria pedagógica que se baseiam no respeito ao senso comum e aos saberes populares. É nessa perspectiva também que Moacir Gadotti (2012, p. 22) reafirma a contribuição teórica freireana como “a mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal.”

Para Vasconcelos (2013, p. 28-29), a educação popular se define como:

Um modo de participação de ativistas sociais (professores, padres, assistentes sociais, profissionais de saúde, lideranças populares, técnicos agrícolas, etc.) nesse trabalho político. Ela busca trabalhar, pedagogicamente, o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, para fomentar formas coletivas de

aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e de enfrentamento.

Nessa perspectiva, a Educação Popular se torna um meio de negociação e uma tentativa de reparação ou luta por inserção de classes populares, que ocorre em um processo horizontalizado de construção do conhecimento. Não obstante, notei aproximações com as Pedagogias Decoloniais que também vêm se expandido e se incorporado a novos estudos, a exemplo da pedagogia feminista, pedagogia multicultural e pedagogia antirracista, que não apenas questionam, mas apontam direções com o objetivo de superar desigualdades impostas pelas pedagogias tradicionais, centradas em currículos construídos para fins imperiais e produtivistas. Desse modo, ao problematizar as hierarquias estabelecidas, novamente estou questionando os sistemas de subordinação aos modelos globais de conhecimento capitalista, sexista e racista.

É com a proposta popular de educação que os movimentos de luta pela democratização da educação e acesso não apenas à escolarização, mas, de fato, à inclusão ao processo educativo como direito, ganham sentido nas áreas temáticas que inserem o desafio de contemplar as diversidades negligenciadas no processo, entrando como áreas temáticas ou modalidades, como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-raciais, de Gênero. Sobre essa questão, Kabengele Munanga (2010, p. 9) enfatiza que é importante e urgente um modelo de educação que “ênfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, onde gêneros, ‘raças’, etnias, classes, religiões, sexos, etc. se tocam cotidianamente no mesmo espaço geográfico.”

Desse modo, constato que os caminhos da educação são permeados de obstáculos que envolvem questões sociais e, sobretudo, de ética, e que são refletidas na esfera escolar, mas que nem sempre estão condicionadas à escola as necessárias tomadas de consciência e posturas, apesar de envolverem posicionamentos políticos que devem ser estimulados através da educação e da formação profissional. Dos lugares formativos que envolvem a formação docente estão as questões relacionadas à arquitetura do que se ensina e que do que se aprende. Nesse ambiente os conhecimentos não podem ser aceitos sem problematizações do que orienta esses valores e interesses práticos pautados na regulação, ou, como diz Maurice Tardif (2014, n. p.), alicerçados por “repertórios de saberes estáveis, codificados, consensuais e portadores de imputabilidade.”

3.2 Formação inicial docente na e para as diversidades

Tratar da Formação Inicial Docente envolve uma análise sobre o impacto sociocultural e político desse percurso, não podendo desvincular dessa análise os aspectos históricos que envolvem os currículos, programas, ementas e as práticas pedagógicas. Cabe refletir ainda sobre como essas práticas estão sendo desenvolvidas, se aquele currículo hierárquico é mobilizado apenas por atividades de ensino e pesquisa, ou o currículo é construído coletivamente nas práticas e engajamento pela transformação social.

Não posso negar que nas ações pedagógicas ainda existem resquícios de um currículo oculto/implícito, prescrito, colonizador e permeado de intenções políticas de acomodações e submissão. No entanto, tenho-me guiado por teorias decoloniais e pedagogias interculturais que têm favorecido a práxis emancipadora no percurso da formação inicial docente. Esses paradigmas emergentes têm sido cruciais no rompimento do modelo opressor, elitista, baseado em interesses mercadológicos e internacionais.

Não obstante, os paradigmas emergentes da educação e formação docente não serão efetivamente emancipatórios se eles não agregarem outros (as) sujeitos (as) externos (as) à universidade, se não dialogarem com a sociedade e continuarem limitados no debate e ações endógenas, restritos à comunidade acadêmica e grupos de pesquisa. Nesse sentido, defendo que a efetivação da extensão universitária intrínseca à formação universitária cumpre o papel de formar para o desvelamento crítico e para o compromisso de transformação social.

A transformação social tanto debatida como objetivo da extensão universitária pode dar sentido ao processo emancipatório da formação inicial de futuras (os) docentes que buscam ser capazes de compreender as questões da atualidade e dos contextos da escola, das (os) alunas (os), família, comunidade.

A extensão é a face da formação que possibilita a aproximação com diferentes realidades e da diversidade, motivando a construção da cidadania do empoderamento social e respeito, e contribuindo para a mitigação de atitudes opressoras pautadas no racismo, sexismo, colonialismo/colonialidade, patriarcalismo, capacitismo, heteronormativismo. Do mesmo modo nos faz compreender melhor as contradições sociais e os reflexos violento capitalismo em que estamos imersas(os).

As pedagogias decoloniais, antirracistas e interculturais vêm possibilitando a desarticulação das estruturas hegemônicas de poder que não refletem as necessidades atuais. Elas apresentam um propósito de educação que valoriza as diversidades e o respeito à multiculturalidade. Ao analisar os marcos legais que tratam da formação de professores (as),

verifiquei que eles não são neutros, pois acompanham o contexto conjuntural envolvendo as questões políticas, culturais e sociais. Eles representam importantes marcos do sistema educacional brasileiro pela história educacional que por meio deles é revelada, além das suas influências sociais, econômicas e culturais, que impactaram consideravelmente na política de formação docente.

Os documentos regulatórios da formação docente provocam reflexões necessárias no intuito de compreender se são as normas que definem o funcionamento de uma sociedade, que por se tratar de um Estado de direito as legislações, *per se*, garantem a sua execução e os avanços necessários para a educação. Portanto, entendendo dessa forma, as leis servem para orientar as políticas, metodologias e pensamentos; elas nascem a partir de provocações de atores e atrizes sociais que vivenciam e se deparam com um cotidiano escolar que exige novas tendências, e que depois se deparam com as suas inconsistências ou novas realidades ainda não pensadas, ou de ordem dos próprios entraves burocráticos institucionais.

Identificada a tendência multiculturalista que ganha forma nos currículos dos cursos de formação inicial de professores (as), e seu impacto nas escolas, cabe, aqui, reconhecer que o fato de entender o contexto educativo na sua multiculturalidade não é suficiente, conforme afirma Vieira (p. 153), é “[...] preciso ir mais além e tirar partido da diversidade de contextos para construir práticas pedagógicas interculturais.”

O tema formação de professores (as) tem, nos últimos anos, convocado a classe profissional, mais uma vez, a se indagar sobre a intenção do Estado. As contradições que emergem dos documentos legais mais recentes, como a Resolução nº 2/2015, Resolução CNE/CP nº 1/ 2017, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 exigem alguns requisitos para a formação docente ainda fortemente influenciada pelas forças produtivas de poder e do capitalismo, uma vez que a adesão de participação popular ainda é incipiente e não está motivada ou desconhece a importância da elaboração de políticas educacionais.

Como em toda decisão que envolve a educação, as ações da política de formação de professores (as) também devem estar atentas ao atendimento das pautas reivindicativas por populares, e também para as pautas de interesse de organizações que estão inseridas em nome do desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já em sua terceira versão, merece relevo nesta discussão, mesmo compreendendo que não se trata de um documento que orienta a formação de professores (as). Sobre ela, há um intenso debate sobre como essa normatização pode impactar na Formação Inicial e Continuada docente, havendo assim grupos favoráveis e grupos contrários ao documento.

Defensoras (es) afirmam que a implementação da BNCC é um marco de qualidade, negando que há uma padronização das aprendizagens a serem desenvolvidas, mas a identificação e indicação do direito mínimo de aprendizagem que a escola deve garantir. Já o grupo contrário à redação do documento entende que a Base apresenta caráter homogeneizador no que se refere às diversidades do país, e isso impacta consideravelmente na política de formação de professores (as); destaca, ainda, a imposição frente à Base Nacional Comum de Formação de Professores já existente, e que diverge e interfere na autonomia das universidades.

No que se refere às questões das diversidades, as discussões que intercambiam a BNCC para a formação de professores (as) sinalizam que esta compromete a Base Comum Nacional de Formação de Professores e a própria autonomia das Universidades, que já estão se adequando à sólida formação teórica, à relação teórico-prática e ao compromisso sociopolítico dos profissionais da educação.

Cabe salientar ainda que, mesmo considerando a necessidade de mecanismos legais que orientem as políticas educacionais, há o risco de estar limitada diante das contradições postas, uma vez que, de acordo com Miguel Arroyo (2011, p. 46), há recomendações, estímulos e promoções de metas e estratégias sem qualquer caráter compulsório de Estado. O autor destaca que “são políticas e normas fracas, despolitizadas de qualquer aconselhamento, de tentativas de construir consensos. Postura tão incrustada no pensamento educacional.”

Os documentos de referência são importantes por direcionarem a política de formação docente mais atual, sendo necessária a compreensão do que eles expressam e derivam como propostas desafiadoras das implicações educacionais. As políticas educacionais nascem a partir das identificações e das indicações que profissionais da educação percebem em seu cotidiano. E é preciso convir que muito tem sido discutido nas últimas décadas na tentativa de atender a questões novas e cada vez mais complexas nos sistemas educacionais e dentre as mais importantes pautas está a formação docente que atenda às especificidades educacionais e que promova o direito de aprendizagens às (aos) educandas (os). Portanto, não são apenas as diversidades dos (as) sujeitos (as) sociais que reclamam existir, ou o reconhecimento pelos (as) profissionais da educação, mas o próprio formato dos cursos de formação – licenciatura e pedagogia –, que consiga acompanhar o que atrasou no reconhecimento da necessidade.

Sob o ponto de vista legal ou pedagógico, científico, os cursos de licenciatura e pedagogia são base do processo educacional, pois cabe à instância educativa oferecer as condições pedagógicas, didáticas, conceituais, metodológicas e estruturais necessárias para a formação plena das (os) profissionais em educação. É preciso reconhecer, entretanto, que o

desafio da Formação Inicial repercute em outras questões sérias que atingem o ensino no Brasil, dentre elas as diferenças socioeconômicas e culturais que atingem a escola básica e que implicam na garantia de uma formação mínima das competências, para que os (as) alunos (as) avancem para o ensino superior, ficando muitas vezes a cargo dos cursos de graduação ações de reparação que acabam comprometendo a finalidade da formação em nível superior.

Para Gatti (2010), a formação de professores (as) deve considerar basicamente quatro aspectos: o da legislação relativa a essa formação; as características socioeducativas dos (as) licenciandos (as); as características dos cursos formadores de professores (as); os currículos e ementas dos cursos de licenciatura e pedagogia. A partir desse reconhecimento indicado pela autora, faço aqui uma inter-relação com a Extensão Universitária e com a sua importância no processo formativo, analisando como essa extensão está disposta nas legislações para a formação dos professores (as), quais são as condições oferecidas no ensino superior que considera as características dos licenciandos(as) e como a extensão aparece na base curricular dos cursos.

Para tanto, enfatizo a importância de experiências positivas, em abordagens diversas e diferentes contextos sociais, que contemplem maior nível de aprofundamento para a formulação dessas percepções, problematização e reflexões que qualifiquem de modo a melhor enxergar o seu papel e melhor exercer a docência em resposta às demandas sociais da educação básica. Em virtude do baixo prestígio em se tratando de retorno financeiro ou de *status* social, os cursos de licenciatura estiveram por muito tempo em busca do seu lugar, da sua identidade, sucumbindo por currículos de cursos com formatos mais próximos de bacharelados, devido à falta de compreensão da necessidade de se priorizar eixos formativos que contemplassem didáticas e práticas docentes. No âmbito da UNEB, o Regimento Geral (BAHIA, 2012, p. 7) organiza a arquitetura dos cursos de licenciaturas da seguinte forma:

Art. 3º. As atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão têm por objetivo, a formação do homem como ser integral e o desenvolvimento socioeconômico, político, étnico-cultural, artístico e literário da região e do país, com vistas à:

I - produção crítica do conhecimento científico, econômico, tecnológico, político, étnico-cultural, artístico e literário, para promover o acesso, difusão e socialização do saber;

II - participação e assessoramento na elaboração das políticas educacionais, científicas e tecnológicas nas esferas federal, estadual e municipal;

III - formação e capacitação de profissionais; e,

IV - participação e contribuição no crescimento da comunidade em que se insere, e na resolução de seus problemas.

A formação superior deve, portanto, abranger o trabalho interdisciplinar – indissociável – como exigência epistemológica e metodológica do ensino superior que está no

cerne das finalidades das universidades brasileiras, e como princípio que orienta também a produtividade acadêmica. Também o PDI 201 da UNEB 2017-2022 (BAHIA, 2017, p. 30) reafirma o compromisso com a formação inicial e continuada de professores (as) para a educação básica. Tal compromisso se viabiliza a partir da integração com as redes de educação básica, com articulação entre as licenciaturas, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão.

Embora nos documentos legais se verifique a necessidade de abrangência da tríade ensino-pesquisa-extensão, na literatura essa relação de aproximação teórica e prática no trabalho pedagógico demonstra atenção especial nas dimensões ensino-pesquisa, sendo muito pouco relacionado à extensão. Esse fato também é notório quanto à estrutura curricular, o que reafirma a necessidade de implementação da curricularização da extensão para assegurar aquilo que já está posto como premissa para o ensino superior. Sob essa ótica, Tardif (2000) e Perrenoud (2000) dão um destaque maior à necessidade de processos formativos que valorizem tanto o ensino quanto a pesquisa, assim como outros teóricos que dão ênfase a essas duas dimensões do processo formativo na educação superior, afirmando que ambas devem ser igualmente valorizadas.

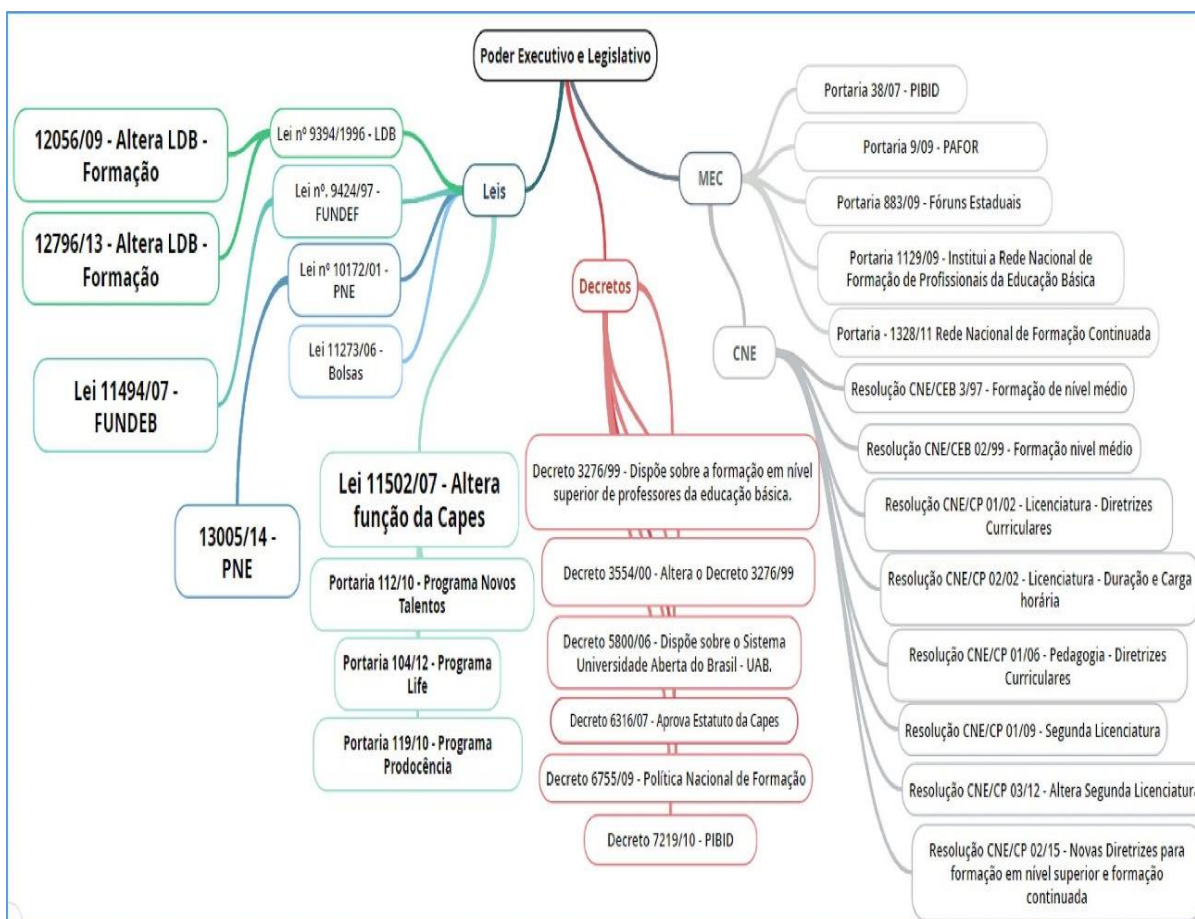
A formação inicial tem sido preocupação constante no âmbito educacional e tem estimulado debates e profundos questionamentos acerca do que deve prevalecer no percurso formativo: se o domínio de conteúdos exigidos para a área de formação, se a ênfase no aspecto pedagógico do trabalho docente. Também tem estado em evidência o conjunto de saberes e conhecimentos, enfoques e metodologias. Muitos são os desafios que afetam a Formação Inicial Docente, e, para Bernardete Gatti (2010, p. 1374-1375), “a ausência de um eixo formativo claro para a docência e fragmentações formativas” tem insistido em permanecer mesmo após as reformulações curriculares e documentos orientadores. A autora lista oito principais implicações que traduzem as deficiências na formação inicial docente, sendo:

Ausência de perspectiva do sentido cultural e social dos conhecimentos aplicados à vida escolar e cultural o papel da escola são comportamentos, valores; perfil profissional claro ela diz que a identidade não está instalada e que é preciso que se tenha ter noção, como proposta profissional tem que ter noção da instituição que ele vai atuar; formação de formadores de professores; integrar as áreas de conhecimento; fragmentação institucional de formação; criação de carreira atrativa; (progressão na carreira e salário; fornecimento de módulo escolar; melhor orientação o currículo; planejar fornecimento de insumos (laboratórios, bibliotecas) compatível com a realidade escolar).

Para Imbernón (2012) o que acontece é cada vez mais formação e pouca transformação. Segundo o autor, “é possível que seja [assim] porque ainda predomina a formação transmissora, com supremacia de uma teoria descontextualizada, distantes dos problemas práticos” (IMBERNÓN, 2012, p. 45). Já José C. Morgado (2011, p. 802) afirma que “tem prevalecido uma formação de índole mais acadêmica privilegiando conjunto de conhecimentos a ensinar sem uma efetiva integração desses saberes, ainda que o período de formação inicial englobe uma etapa de prática pedagógica.”

Fazendo uma leitura acerca das ideias defendidas pelos autores citados acima, trago também para esta discussão a perspectiva de Rui Canário (2002, p. 60), que já alertava que “os processos de Formação Inicial tem continuado mais perto de modelo de produção de conformidade do que de modelos que apontam para a transgressão inovadora.” Também Miguel Arroyo (2011, p. 46) discorre sobre a responsabilidade não assumida, na prática, pelo Estado, enfatizando que predominam “políticas e diretrizes, normas e documento, como o Plano Nacional de Educação que se limitam a recomendar, estimular, promover ações, metas e estratégias.”

Figura 22 – Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica



Fonte: (OLIVEIRA; LERO, 2019, p. 4)

Não posso analisar as concepções de educação sem considerar as práticas que envolvem esse processo. Para isso, adoto o conceito de ensino cunhado pela professora Ana Lúcia Gomes da Silva et al. (2016, p. 17): “Ensinar para além da transmissão de conteúdos, é problematizar o ensino e como ensinar. Exige uma epistemologia que ancore, com clareza, as bases dessa formação que as instituições de ensino superior (IES), ofertam.” Nesse sentido, observo que as políticas e programas seguem na tentativa de acompanhar paradigmas mais contemporâneos da educação, em consonância com a realidade social, criando estratégias para a democratização do acesso à educação e promovendo a emancipação dos (as) sujeitos (as).

A partir dos marcos legais já apresentados, tracei um levantamento de documentos que contam a trajetória da política educacional brasileira, com atenção voltada aos últimos documentos promulgados/aprovados, a saber: a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, suas Metas e respectivas Estratégias; a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior; o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que institui a política Nacional de Formação do Profissional da Educação Básica; e o mais recente documento oficial, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 provoca para o sentido de formação docente, problematizando as concepções, a articulação em rede, a participação da sociedade, no intuito de elaborar e definir projetos formativos na formação inicial e continuada de maneira que contemple:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais.
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividade de socialização e avaliação dos impactos;
- V. À ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Quadro 15 – Análise Documental das Políticas para a Formação em Educação

ANO	DOCUMENTO	TEOR
1988	Constituição Federativa de 1988	Conceito de educação e política de formação de profissionais do Magistério da Educação Básica.
1994	Lei nº 9.394/1994, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Legislação educacional institui os Institutos Superiores de Educação.
2009	Decreto nº 6.755/2009; Lei nº 12.056/2009, art. 62º	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica apresenta regime de colaboração com o sistema de ensino e garante equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.
2014	Plano Nacional de educação, Lei nº 13.005/2014	Apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério.
2015	Parecer nº 02, de 09 de julho de 2015	Apresenta as discussões analíticas e detalhadas sobre as reflexões da situação e perspectivas que se deseja ensinar (alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017).
2015	Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 (Parecer CNE)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Dá baliza sobre a Base Nacional Comum de Formação de Professores.
2016	Decreto nº 8.752/2016	Institui a Política Nacional de Formação do Profissional da Educação Básica.
2017	Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017	Política Nacional de Formação de Professores.
BNCC	BNCC	Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental e ampliada no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, visando à renovação e ao aprimoramento da educação básica como um todo. Assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil. Com efeito, a formação inicial e continuada dos professores muda sua estrutura e passa a seguir Diretrizes específicas.
2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

As discussões sobre os problemas educacionais e os desafios frente à Formação Inicial Docente fazem emergir questionamentos sobre como encontrar as respostas/soluções. Para Imbernón (2012, p. 45),

Temos de introduzir-nos na teoria e na prática de Formação Docente em novas perspectivas: as relações entre o professorado, os sentimentos e atitudes, a complexidade docente, a troca de relações de poder nos centros formadores, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade e não somente preocupar-nos com a formação específica para a disciplina de atuação.

A Formação Inicial Docente na, com e para as Diversidades requer que os percursos formativos se fundem no princípio de que há poderes hegemônicos de saberes, de cultura e de identidades que se sobrepõem ou simplesmente anulam, negligenciam ou excluem o direito ao conhecimento de um local que precisa ser entendido como democrático. Essa formação enquanto combatente de processos sociais excludentes se legitima como promotora de novos processos que contribuam para as pluralidades culturais e diferenças indeníveis que se manifestam nos espaços escolares, reconhecendo como natural e positiva a legitimidade de sujeitos (as) diversos (as).

Para este debate, guiei-me pelos marcos legais e normativos ilustrados no Quadro 15, mas enfatizo que as discussões sobre as diversidades não estarão apartadas das análises sobre a Formação Inicial, haja vista que as diversidades são aqui compreendidas como princípio básico integrante da pauta para habilitação e qualificação dos (das) profissionais da educação. Para além dessa questão, não posso esquecer que o ambiente escolar e social de docentes e discentes se insere em contextos de diversidades de gênero e de orientações sexuais, classe, culturas, religiões, e, portanto, essas características não podem ser excluídas ou invisibilizadas.

Logo, como premissa básica a formação inicial docente, é preciso entender a necessidade e inserção de programas de cursos, diálogos, posturas e ações que preconizem essa formação para evitar prática inadequada na atuação profissional e para que, como afirma Morgado (2005, p. 67),

[...] os docentes se [...] [deparem] com o desafio de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória, que permita a integração de valores, ideias, tradições e costumes muito distintos, que atente à diversidade e pluralidade dos cidadãos e estimule a reflexão crítica e a tolerância.

É importante ressaltar que o PNE 2014-2014 na Meta 12, que trata sobre a elevação da taxa de matrícula na educação superior, aponta em sua estratégia 05 para a necessidade de implementação de políticas de inclusão, no intuito de que haja meios para:

[...] reduzir as desigualdades étnico-raciais e [para] ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

Essa estratégia promove impacto significativo na formação inicial de professores (as), já que contempla temas das diversidades que devem ser introduzidas transversalmente, abordando questões de comportamento e de práticas, pautando as relações étnico-raciais, de preconceitos, racismo e violências correlatas, de modo a promover o respeito às diferenças. A autora Nilma Lino Gomes expõe questionamentos acerca tendência padronizada dos currículos, dos tratos pedagógicos ideologizados para uma supremacia que nega as diversidades nas escolas. Ela elabora indagações a fim de gerar deslocamentos necessários para o pensamento inclusivo na educação da seguinte maneira:

Será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores(as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?

Com essa provocação entendo que estamos ainda em processo gradual e contínuo, e que esse posicionamento não é neutro, é político e ideológico, assim como também os Planos de Curso para formação dos (as) professores (as) na UNEB. Essas propostas têm avançado para superar esses desafios, como tem sido o desafio de incluir essas mudanças nos currículos, a fim de promover a discussão não apenas na teoria, mas em ações práticas no percurso formativo das (os) discentes. A análise documental das políticas para a educação inclusiva, conforme quadro abaixo, mostra que essas mudanças são recentes.

Quadro 16 – Análise Documental das Políticas para a Educação Inclusiva

ANO	DOCUMENTO	TEOR
-----	-----------	------

2003	Lei n° 10.639/2003	Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.
2004	Resolução CNE/CP n° 01/2004	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	Fomenta, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2007	Decreto n° 6.040/2007	Institui a política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008		Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, atendendo a pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação.
2010	Lei n° 12.288/2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
2015	Resolução n° 2, de 1 de julho de 2015 (Parecer CNE)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2012	Resolução CNE n° 08/2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
2012	Resolução CEB n° 13/2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
2015	Resolução CNE n° 02/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial nos cursos de licenciatura e cursos de formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura e formação continuada. Formação na perspectiva interdisciplinar com repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos, resultado do Projeto Pedagógico e do processo formativo, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade.
2015	Lei n° 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)	Estatuto da Pessoa com Deficiência.
2019	Resolução n° 1.390/2019	A UNEB autoriza a criação do Curso de Graduação em Educação Inclusiva (Licenciatura), na modalidade EaD.

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Nessa perspectiva, pontuo que tais políticas devem necessariamente repercutir na multiplicidade e diversidade, que devem sulevar as ações governamentais enquanto política de

Estado. Multiplicidade e diversidade devem assumir protagonismo na direção da elaboração de políticas educacionais, com destaque àquelas que abarcam a profissionalização docente: formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira.

Reafirmo, portanto, a defesa da importância da dimensão formativa possibilitada pela Extensão Universitária que leva em conta os princípios da indissociabilidade e da interculturalidade. Sobre essa dimensão formativa, é preciso considerar o que afirma Vieira (p. 153):

Significa, também, que há que considerar a formação pessoal e profissional do professor, seu necessário desenvolvimento então apenas a sua competência científica e didática. E a compreensão inter e multicultural está mais desenvolvida nuns que noutros. A história de vida de cada sujeito é o espaço e o tempo onde tal aprendizagem e sensibilização se processam ou não.

Dessa forma, os princípios da extensão Universitária para a dimensão formativa devem ser sempre considerados no processo de formação inicial docente.

3.2 Extensão universitária

A extensão universitária, categoria chave da pesquisa, tem inspirado estudos e interesses que favorecem o movimento que tem crescido consideravelmente a partir da proposta de curricularização do Plano Nacional de Educação (PNE), que assinala este conceito formulado pela Política Nacional de Extensão Universitária:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 2012, p. 15).

A afirmação acima traduz não apenas a necessidade de efetivação da extensão universitária, mas aponta, quiçá, meios que, teoricamente e legitimamente, as universidades já dispõem e que, se bem aproveitados e melhor explorados, podem se tornar uma alternativa para melhoria da qualidade das formações iniciais nos cursos de licenciatura. Esse modelo de extensão universitária tem seus primeiros indícios nas universidades brasileiras na década de 1950, com princípios de cunho social por influência dos movimentos sociais e participação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que abordava pautas político-ideológicas, mas sendo

desarticulada no período do golpe civil-militar de 1964. Ressurge em 1968, através da Reforma Universitária, mas com caráter limitado, ainda no formato de cursos e serviços especiais estendidos à comunidade. No entanto, já era endossada por organizações não governamentais e movimentos sociais que a associavam à perspectiva da Educação Popular.

Apenas em 1987, após Reforma Universitária e mobilização social, as discussões acerca da Extensão Universitária avançam, com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), antigo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; e em 1988 ela é incorporada à Constituição Federal de 1988, já com o caráter indissociável entre ensino-pesquisa-extensão, sendo, posteriormente, introduzida na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), prevista em seu artigo 43º como finalidade indispensável à Universidade.

Apesar de não ser um movimento novo, a extensão universitária esteve por muito tempo em lugar secundário na universidade, havendo certa resistência em definir concepções e práticas que atendessem a sua natureza. Sua ressignificação começa a ganhar corpo institucionalmente a partir da constituição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX, 2012), e de forma mais abrangente no âmbito acadêmico a partir das exigências de curricularização propostas pelo Plano Nacional de Extensão (PNE) 2001-2010 e, posteriormente, pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Por décadas se sustentaram concepções equivocadas acerca da extensão, devido à discussão ainda incipiente e sem participação popular e comum à própria história da educação no Brasil. Inicialmente, as ações extensionistas tinham caráter assistencialista, em que a universidade enquanto organismo público tinha a responsabilidade de dar um retorno à sociedade, o que era feito através da oferta de cursos, resultados de pesquisa, e ainda para um público com um grau de instrução já elevado, como consultoria de serviços. Havia nesse modelo uma relação verticalizada, em que os (as) intelectuais da academia transmitiam o seu conhecimento para a comunidade, não havendo reconhecimento do saber e da cultura popular. Posteriormente, amplia-se a diversidade de ações e público, abrangendo cursos e prestação de serviços que na verdade acabavam por suprir a demanda do sistema capitalista e mercantil, baseado em pressupostos que não expressavam cunho social, formativo ou político, mas sim o cunho tecnicista.

As impressões dessa vertente assistencialista têm seus reflexos no período pós-ditadura de 1964, quando se passou a valorizar os serviços voluntários e as universidades se isentaram de discussões problematizadoras, esvaziadas de pautas político-sociais. Sem autonomia, as Universidades sofriam influência direta do Estado, promovendo estratégias

acríticas de formação e alimentando o sentimento nacionalista e produtivista. Nesse cenário, foram planejadas as atividades do Projeto RONDON, com viés de serviço voluntário, e a criação dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), implantando modelo desenvolvimentista e tecnicista em resposta às demandas das lutas populares anteriormente organizadas pelos movimentos sociais.

Ao alcançar abrangência institucional, a extensão fica deslocada como ponto da tríade indissociável ensino-pesquisa-extensão. Com a evidente falta de integração/indissociabilidade às ações de ensino e pesquisa, a extensão passa a ser desenvolvida em áreas de conhecimento restritas, com interesse de oferta ou carga horária inferior às outras ações e invisibilização no currículo institucional. Outra situação comum, nesse cenário, é a ausência de ações que congregassem concomitantemente público universitário e não universitário.

O FORPROEX tem se debruçado na realização de estudos, pesquisas, promovido discussões e elaborado documentos que organizam, orientam e definem a política e as apontam as diretrizes da Extensão, no intuito de que sejam adotadas pelas universidades, com a ampla compreensão do seu papel acadêmico e social. No entanto, ainda se percebe equívocos de conceito, e também há propostas que divergem das diretrizes atuais fundadas na compreensão da tríade extensão, ensino e pesquisa, e sua articulação interdisciplinar, interprofissional e indissociável ao processo formativo.

A extensão universitária enquanto tema de pesquisa inaugura um importante momento na academia e na sociedade, reconhecendo que tanto a Extensão quanto a Pesquisa-ação problematizam a produção do conhecimento científico, bem como os lugares e a hierarquia ou dicotomização da pesquisa e da extensão, colocando a extensão como menos relevante ou tributária da pesquisa, pois a estenderia para além da universidade. A reinvenção da extensão nos anos de 1990, a partir do paradigma popular, abre espaço para a construção de novas relações entre ensino e pesquisa, no âmbito da formação acadêmica, a partir de ações extensionistas e da capacidade de transitar por diferentes áreas de conhecimento, espaços formativos de educação escolar e não escolar e pela formação de parcerias com organismos públicos e não governamentais. Essa fluidez característica da extensão universitária, em relação aos outros elementos da tríade, tem na sua mobilidade o potencial de fomentar estratégias e metodologias para além do currículo formal, mais engessado, aproximando-se do contexto dos (as) alunos (as) e professores (as) e atendendo demandas locais nas quais as instituições de ensino estão alocadas.

Portanto, a importância da curricularização da extensão continua sendo um desafio para as universidades, que precisam ressignificar seu sistema de ensino com resquícios da

formação clerical e colonizadora, que constituiu historicamente a universidade, e do modelo de formação acadêmica com finalidade de técnica para atender ao mercado de trabalho, sem promoção de formação cidadã, defendida na pauta de universalização da extensão, que a um “processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e, indispensável à formação cidadã” (FORPROEX, 2012, p. 9).

A curricularização é uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, e propõe a integralização de, no mínimo, 10% “do total de créditos curriculares exigidos para a graduação através em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p. 9), o que significa uma busca para garantir a formação acadêmica aliada ao fortalecimento da universidade através da reconexão universidade/sociedade. Assim, a extensão universitária, categoria chave nesta pesquisa, tem inspirado estudos e interesses que buscam favorecer esse movimento que tem crescido consideravelmente a partir da proposta de curricularização do Plano Nacional de Educação (PNE), que assinala o conceito formulado pela Política Nacional de Extensão Universitária.

Para isso, o PROPROEX (2012), além de designar os princípios e apontar os eixos das áreas temáticas, também estabelece as seguintes diretrizes para as Ações de Extensão Universitária: Interação Dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; Impacto na formação do (as) estudante; impacto e transformação social. Estas diretrizes indicam os caminhos para a universalização da extensão. Nesse contexto, é perceptível que o FORPROEX, por sua vez, vem atuando massivamente na tentativa de superar fragilidades referentes às concepções assistencialistas, e outros equívocos presentes nas práticas extensionistas, assim como na relação entre as dimensões da formação acadêmica, de modo a reforçar as potencialidades da política universitária. As pautas do Fórum também estiveram pautadas no fortalecimento do diálogo entre a universidade e a sociedade.

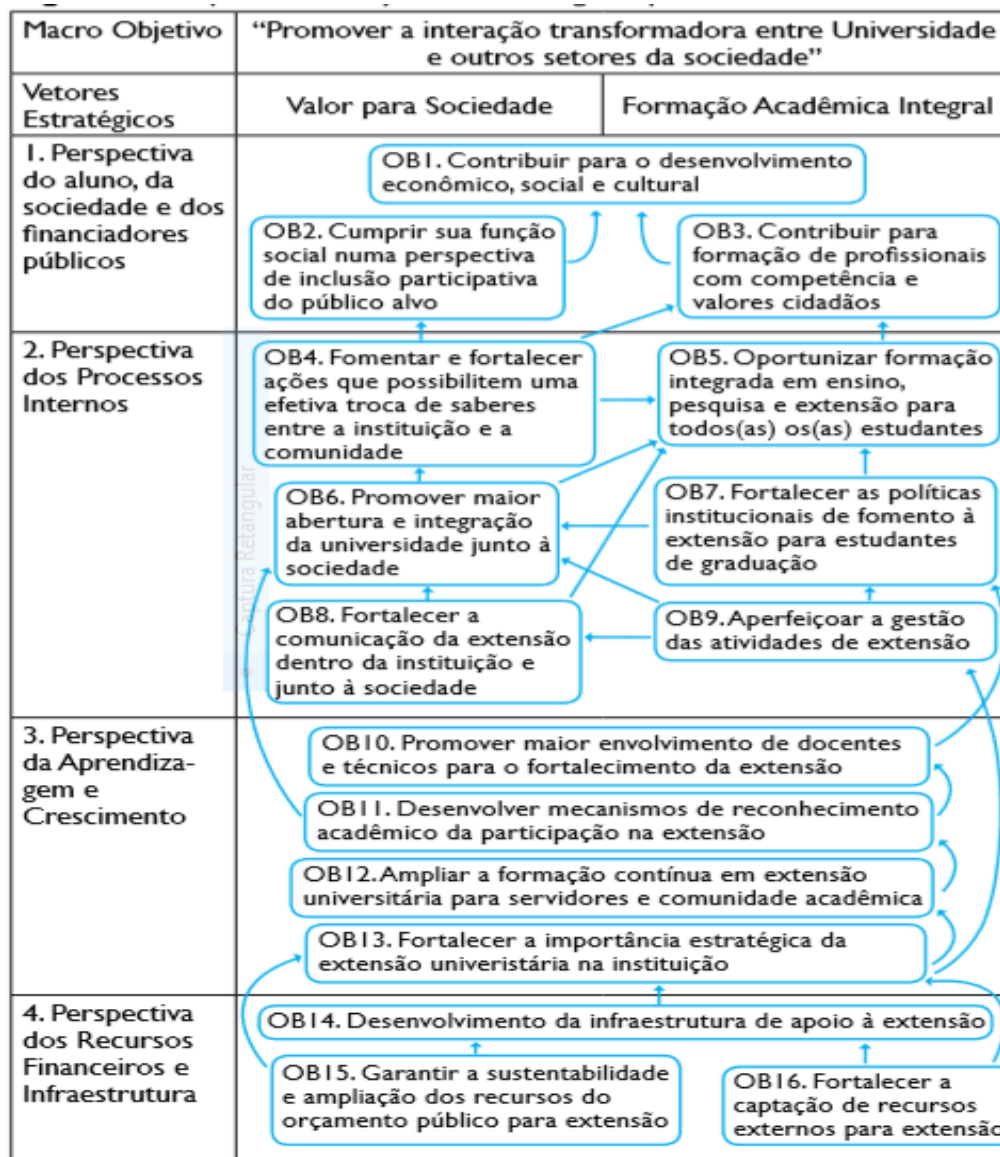
Os Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (IBEU), obtidos através de pesquisa por comissão do FORPROEX, em 2017, a nível macronacional, se propõem a construir parâmetros para a curricularização da extensão. O documento é importante para o processo de curricularização porque aponta de maneira objetiva dimensões para a avaliação da Extensão Universitária, o que facilita melhor compreensão da comunidade não universitária e da comunidade acadêmica acerca do conceito e da amplitude que a compõem.

A política de extensão pode ser concebida como possibilidade dentro desse contexto, considerando que um dos problemas do processo de formação de professores (as) é a falta de política pública para uma formação educacional eficiente. Por isso, cabe às instituições formadoras buscar aplicar as leis já existentes, direcionando-as ao público de acordo com sua realidade, comprometida com a emancipação político social e não apenas vinculada ao mercado capitalista, ou, conforme afirma António Nóvoa (2009), afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. A alternativa é uma formação de professores (as) construída dentro da profissão. Nóvoa (2009) ainda afirma que há excesso de discussões, muitas produções teóricas redundantes e pouca ação efetivamente prática. Entretanto, não se deve romantizar o desenvolvimento das ações extensionistas como solução imediata para a qualidade da formação dos profissionais em educação.

É preciso compreender primeiro as suas dimensões nesse contexto e reconhecer, como afirma o documento do FORPROEX (2012), que o fortalecimento da extensão depende ainda do seu financiamento de modo a garantir não apenas o aumento quantitativo do recurso, mas também maior estabilidade, solidez e transparência, assim como a sua focalização em áreas prioritárias. Esse mesmo documento também ressalta que para esse fortalecimento é necessário tornar a extensão “parte do pensar e do fazer cotidiano da vida acadêmica” (FORPROEX, 2012).

A característica interdisciplinar envolta na extensão universitária a coloca no centro das discussões sobre os aspectos teórico-práticos dos cursos de licenciatura, evocando provocações sobre onde cabem os debates sobre as diversidades e sobre a interculturalidade, além das problemáticas que provocam conflitos. Dentro dessa perspectiva, o atendimento educacional deve preconizar a inclusão de todos e para todos, reconhecendo e sabendo lidar com as diferentes identidades presentes no contexto educacional, a fim de diminuir a tendência excludente, com abismos de disparidades entre grupos diversos. Em suma, as instituições de ensino precisam direcionar as suas práticas, na intenção de amenizar os preconceitos, discriminações, hipervalorização de determinados grupos sociais e invisibilização de outros. Na figura abaixo são elencados cinco dimensões em posições hierárquicas, não de importância, mas que dizem respeito a requisitos para a efetivação das ações, da extensão universitária.

Figura 23 – Perspectivas e Objetivos Estratégicos para a Extensão Universitária



Fonte: (FORPROEX, 2012, p. 53)

De acordo com os princípios básicos da extensão universitária descritos na Política Nacional de Extensão Universitária, (2012, p. 38)

[...] a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.

Assim sendo, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem importante papel em todo o Estado baiano, sobretudo nas cidades onde os campi universitários estão inseridos de modo a garantir o comprometimento na formação, conseqüentemente solidificando o processo formativo educacional. As dimensões de sua atuação estão compreendidas no objetivo proposto em seu Regimento Geral, que é a:

[...] formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público (BAHIA, 2012).

Há consenso no reconhecimento de que sua importante função educativa e social só foi considerada nas últimas décadas. Diferentes concepções nas últimas décadas vêm ganhando notoriedade a partir do entendimento da extensão como propulsora de aprendizagem, no mesmo nível de importância do ensino e da pesquisa, e que essa tríade, quando realizada de forma indissociável, atinge de fato o objetivo maior que é o de qualificar acadêmica, profissional e socialmente. A sua emergência frente às discussões institucionais sobre as concepções e o seu verdadeiro sentido demorou a acontecer. Mais atrasadamente ainda foi reconhecer o seu caráter político e formador, que se propõe a atender tanto as finalidades da educação em suas diversas modalidades quanto as demandas sociais externas que corroboram o estímulo à participação e à conquista da cidadania e da inserção social.

A vivência da extensão universitária favorece a integração entre os (as) sujeitos (as) das diferentes instâncias de ensino, possibilitando conhecimento dos diferentes contextos sociais intrincados nas experiências do processo acadêmico, possibilitando ainda um diagnóstico preciso de necessidades do ensino e a formulação de indicadores para o processo de formação de nível superior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO – NÃO É O FIM DO CAMINHO

Organizamos os resultados e discussão da pesquisa a partir de três temáticas que emergiram da análise documental análise temática de conteúdo. O primeiro tema apresenta os achados que dialogam com o objetivo proposto de compreender as concepções de extensão universitária por parte das comunidades acadêmica e não-universitária. A segunda temática discute como a extensão universitária contribui para a formação inicial de professores (as) na e para as diversidades. O terceiro tema se ocupa de discutir a extensão como integração de saberes e perspectivas para a curricularização.

Do Diário de Pesquisa trago a lembrança de quando começamos a análise documental acerca da extensão, onde a minha memória me remeteu para a década de 1990, na qual a UNEB de Jacobina foi palco de muitas atividades artístico-culturais, principalmente das linguagens musicais, cinema, teatro e até moda. Essa memória também esteve presente na sua arquitetura até pouco tempo atrás, desenhada no espaço do auditório que congregada a estrutura de um camarim que viabilizava esses eventos. Só me tornei estudante muitos anos depois, mas entendia que aquele espaço tinha um grande significado para o desenvolvimento cultural, político e social da cidade.

Não encontramos registros documentais ou relatos nesta pesquisa que deem conta dessas atividades artísticas e culturais associadas ou não à extensão universitária. Entretanto, na história extensionista, em período anterior, até a década de 60, a função da universidade esteve associada à transmissão do conhecimento e difusão cultural com o objetivo de aproximação da universidade com a sociedade. Sobre este aspecto, Roberto Rocha (1984, p. 55) afirma que:

Apesar da existência de projetos extensionistas de iniciativa dos docentes, a mais importante contribuição em relação às experiências de extensão, deve-se ao movimento estudantil, que, em suas bandeiras de luta em prol da reforma universitária, sempre a incluíram como ponto preponderante. Neste período, afirmam-se as ideias referentes a extensão artística e cultural; a relação entre a universidade e povo.

Nesse modelo de universidade, a extensão universitária está presente nos ideais da UNE, inspirada pelo Manifesto de Córdoba, de universidade à serviço do povo, sugerindo a criação de universidades populares. Assim como o manifesto a proposta de Reforma Universitária da UNE pretendia a democratização e autonomia universitária.

A variação semântica em torno do conceito e as experiências decorrentes das análises, transitam entre modelos distintos de extensão universitária os quais discutiremos a seguir através dos temas, explorando ainda essas informações para pensarmos perspectivas para a instituição da curricularização.

4.1 A extensão universitária como um conceito em transição na UNEB DCH, Campus IV

Verificamos que atualmente coexistem basicamente três concepções distintas de extensão universitária na UNEB campus IV Jacobina, que perpassam a visão do difusionismo científico, do assistencialismo e a da visão de “mão-dupla”, tendo predominância o viés semântico difusionista/difundista da extensão. Constatamos ainda que, embora predomine a concepção difusionista/difundista, há uma tendência crescente a partir de 2016, da vertente da concepção de interação dialógica para a transformação social.

Constatamos que nos anos de 2013 e 2014 as ações extensionistas, sobretudo os projetos para concessão de bolsas de extensão, tinham objetivos de gestão administrativas de núcleos de pesquisa e de laboratórios de atividades de ensino, por vezes com finalidade de suprir à demanda de recursos humanos da instituição, desviando do objetivo de formação acadêmica, profissional e cidadã. Analisamos que nestas situações a extensão tem cunho meramente de assistência financeira destinada a discentes e endógena, uma vez a sua atuação não sai do âmbito da universidade.

Destacamos alguns trechos que expressam estas marcas do difusionismo científico constatado nas propostas extensionistas analisadas:

O evento está voltado para a comunidade acadêmica do campus IV da UNEB e possui natureza estritamente teórica (Documento 13G).

Este projeto tem como finalidade principal desenvolver habilidades linguísticas no que concerne a produção de textos acadêmicos (Proposta 14N)

Difundir o trabalho filológico no meio acadêmico do Campus IV (Proposta 15Q).

O objetivo é disseminar a prática dos grupos de estudos, congregando pesquisadores pós-doutores, doutores, mestres e orientandos (Proposta 16U).

Fortalecer os conhecimentos tecnológicos dos licenciados em do Campus IV (Proposta 18J).

Pudemos verificar também nos diálogos do Círculo de Cultura o difusionismo do conhecimento científico voltado para estudantes, como podemos perceber nos trechos abaixo:

[...] o curso de extensão foi complementar a disciplina de história e cultura africana e afro-brasileira. E1C (informação verbal, 2020).

O curso de extensão foi uma formação complementar do componente curricular. E1R (informação verbal, 2020).

Entendemos que as atividades adicionais narradas como complementação de disciplina nos faz entender que a participação na ação extensão tem como pré-requisito o cumprimento do componente, de modo que foram ofertadas tendo como público apenas discente de determinado cursos da graduação, o que reforça a nossa interpretação de ação extensionista endógena.

No que se refere a concepção assistencialista, não constatamos esta característica nas narrativas analisadas. No entanto, foi verificada esta vertente nos registros de propostas analisadas, conforme abaixo:

O objetivo geral do projeto é proporcionar a aprendizagem [...] aos servidores e alunos do Campus IV, além de comunidade em geral (Proposta 14G).
Contribuir significativamente na melhoria da qualidade de vida da comunidade local, através da promoção de atividades de condicionamento físico e de lazer (Proposta 16R).

As ações descritas demonstram relevância significativa para a sociedade, já que são experiências de aprendizagens e assimilações. Entretanto, não estava evidenciado nos objetivos, metodologia ou justificativa destes projetos aspectos da dialogicidade e interação que permita a troca de saberes entre a comunidade interna e externa e que resultem em transformações a partir deste contato.

Não podemos perder de vista que, por muito tempo a extensão universitária foi entendida como ações assistencialista na qual a universidade garantia o seu papel social, buscando instrumentalizar e capacitar a população, sobrepondo o conhecimento e cultura como única alternativa viável para superar e avançar sobre as problemáticas sociais. Esta visão ainda está muito presente no imaginário e nos fazeres universitários.

Sobre esta forma de conceber a extensão, Paulo Freire enfatizava o perigo da conotação assistencialista, um caráter antidialógico, de relação autoritária e contrárias aos princípios extensionistas. Para ele: “Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores” (FREIRE, 1983, n. p.).

Pude constatar que as ações extensionistas no *locus* pesquisado vem passando por um momento de transição da concepção difusionista e assistencialista, para a extensão de perspectiva transformadora e em interação com a sociedade, sobretudo com as comunidades educativas e escola da educação básica. Esta constatação de concepção transformadora tem maior incidência nas propostas de extensão registradas a partir do ano de 2016, conforme elucidamos nos objetivos de algumas propostas analisadas.

[...] se propõe como espaço de escuta e acolhida das diversas experiências para construção de propostas de intervenção e formação que atendam à demanda da inclusão na região [...] centrando-se na formação de docentes da educação básica, egressos das licenciaturas, e alunos ainda em formação (Proposta 16E).

Desenvolver e apoiar projetos/atividades culturais no Campus IV, contemplando as dimensões do ensino, pesquisa e extensão e tendo como foco principal a ampliação do diálogo universidade-comunidade (Proposta 16F).

Proporcionar à comunidade do município de Várzea do Poço um momento de integração com o curso de Educação Física, oportunizando o acesso a várias atividades e ações que favoreçam o bem estar social e incentivo à adoção de um estilo de vida mais ativo (Proposta 16O).

Estabelecer uma aproximação entre a produção do conhecimento realizado pelo curso de Educação Física no que diz respeito às práticas corporais das lutas e os diversos atores sociais da comunidade escolar, a fim de uma melhor organicidade e inserção nas discussões que o projeto se propõe (16C1).

Fortalecer a relação entre a Universidade, as escolas públicas e as comunidades culturais de Jacobina e microrregião, através de ações conjuntas em torno da arte e da cultura e das discussões em torno das identidades sertanejas (Proposta 16D1).

Consolidar as relações entre comunidade local e universitária [...] oferta de formação de canto coral por meio de oficinas semanais e ensaios abertos; Saraus mensais; apresentações artísticas com repertório que integre manifestações regionais; workshops e master classes com profissionais da voz que envolvam principalmente a apresentação das atividades do Coro comunitário (Proposta 17B1).

Esse viés semântico da extensão é voltado para o cumprimento da responsabilidade social da Universidade através da oferta de cursos às comunidades.

É importante trazer também para essa discussão que esse modelo de extensão compromete o entendimento como práticas indissociáveis e está explícita a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, consequentemente a construção de uma identidade institucional de extensão universitária.

Na fala da participante também percebemos uma visão dissociada das funções do ensino e da pesquisa, embora percebamos que na visão da aluna, a tríade está dissociada, embora ela relate que a metodologia da ação extensionista desenvolvida possibilitou a

compreensão e a prática de metodologia de pesquisa, além da complementação teórico da atividade de ensino.

[...] foi dividido em três grupos, ficando um grupo para realização das entrevistas, outro para a gravação e outro grupo para fazer a transcrição das entrevistas. Eu fiquei com a parte da transcrição que foi um trabalho difícil, porém, que me proporcionou que eu aprendi bastante (E1C, 2020).

Confirmamos o caráter endógeno também na fala de E1R, ao relatar sobre o curso de *extensão Aspectos da Cultura Afro-brasileira e Indígena*, que ao final de uma atividade de roda de conversa que foi sugerida por ele, o representante da Associação Atabaque Quilombo-Erê – (Quilombo Urbano da bananeira), demonstrou insatisfação na postura da Universidade que se aproxima para a realização de pesquisas e que depois não retornam para um acompanhamento. Ele diz que:

Foi massa e aí a gente já pode perceber o que está faltando sobre a relação da UNEB e o bairro da bananeira: A gente faz pesquisa, mas não socializa com eles, então a gente precisa mudar essa forma de construir o conhecimento. Diz ainda que; [...] há essa falta de relação mais presente entre a universidade e a comunidade em si.

Em ambas as narrativas observamos que a participação das comunidades acontece de modo pontual, e, geralmente quando há um interesse da academia em um determinado aspecto, temática ou experiência de algum grupo, sobretudo grupos de cultura tradicional. Com isso, observamos também uma prática utilitarista da Universidade em relação à sociedade.

O participante relatou também outra experiência extensionista “uma aula de campo de uma disciplina” tendo uma concepção também diferente de extensão e que podemos pensar em algumas questões, inclusive para elucidar sobre a operacionalização da extensão: a primeira seria qual limite entre a atividade de ensino, a atividade de pesquisa e a atividade de extensão? Seria a carga horária de cada uma dessas dimensões ou a metodologia? Onde fica então o princípio da indissociabilidade?

Cabe analisarmos se essa atividade incluiu outras (os) sujeitos (as), seus pensar, seus fazeres, se podemos entendê-la como uma atividade de extensão ou se ela apenas estende a sala de aula para outro espaço físico. Percebemos aqui a complexidade da aplicabilidade da extensão se o Projeto Institucional e os currículos dos cursos não articularem as três funções básicas envolvendo o formato e diálogos entre componentes curriculares e as metodologias, as práticas pedagógicas, as atividades de laboratório, o desenvolvimento de extensão e os

trabalhos de conclusão de curso. Como vemos, a concepção de indissociabilidade também precisa ser debatida.

Notamos desta forma que a relação unilateral das atividades extensionistas vêm sendo superadas pela concepção de mão-dupla da extensão e podemos verificar também nas falas das (os) participantes que relataram as suas experiências que ocorreram em 2019. Em algumas situações é possível perceber a indissociabilidade, a interprofissionalidade e a interação dialógica.

A participante E1N, narrou que a sua experiência formativa está ancorada na tríade ensino-pesquisa-extensão e que “foi a partir do Estágio de Observação I, que deu base para desenvolver o curso de extensão e que serviu para definir a pesquisa”, já que foi nesse estágio que percebeu as fragilidades e as potencialidades da escola.”

A participante mencionou que foi através do contato com professoras(es) da educação básica e a escuta de declarações como: “*Eu não tenho formação, eu não consigo lidar com os alunos com deficiência, com alunos com transtornos na sala de aula*”, a despertou para o desenvolvimento projeto de Estágio Supervisionado I e para a definição da pesquisa de conclusão de curso na área de Comunicação Alternativa e Ampliada. Essa experiência também serviu de inspiração para o Estágio Supervisionado II, que foi desenvolvido em formato de curso de extensão. Deste modo as atividades foram envolveram ensino, pesquisa e extensão.

A atividade de extensão foi realizada pela participante EN1, em parceria com colega de turma, ofertando o curso de extensão *Comunicação Alternativa e Ampliada na Mediação de Textos para Pessoas com Espectro do Autismo (2019)*, tendo como cursistas, profissionais de diferentes áreas, famílias, comunidades escolares e universitárias (os). O referido curso de extensão universitária, desencadeou no projeto de pesquisa e extensão do Programa da Pró-reitora de ações Afirmativas (PROAF) que culminou no seu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação, com o tema *A Inclusão Educacional de Pessoas com TEA no Piemonte da Diamantina: comunicação alternativa e ampliada* como estratégia de aprendizagem.

Aos poucos temos avançado na superação desses conflitos que permeiam as práticas extensionistas e verificamos que é necessário fazer essa associação com o caráter indissociável e interprofissional, provocando para a realização conjunta e potencializadora entre os cursos de licenciatura.

4.2 Experiências extensionistas no percurso de formação inicial de professoras (es)

As grades curriculares dos cursos de licenciatura pouco dialogam com a política de inclusão, no entanto a fala de E1N mostra que as ações de extensão têm um papel importante para contemplar discussões que nos são contempladas nos componentes curriculares. EEM (informação verbal, 2020).

É inegável que a extensão universitária promove importantes contribuições durante o percurso da formação inicial de professores (as), ainda que perpassando por compreensões conflituosa como “complementação de componente curricular” ou concepções de cunho difusionista/difundista, como vimos anteriormente. Apesar de concepções e finalidades por vezes conflitantes, ela consegue suprir uma demanda social que se materializa na escola como necessidade real, e por isso importante na formação inicial docente.

Conforme o FORPROEX (2012, p. 9) a extensão deve ser desenvolvida “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.” Notamos que a UNEB, ainda que de forma insuficiente, considerando o quantitativo de cursos de licenciatura e o universo acadêmico e não universitária, tem se destacado com a oferta de ações extensionistas que contribuem na práxis formativa.

Algumas ações extensionistas têm atuado para atender a exigências do contexto educativo, oportunizando experiências de formação na educação inclusiva. Nas situações em que a ações extensão é aberta à participação da comunidade externa, ela favorece a formação política e cidadã para o enfrentamento das barreiras sociais excludentes e restritivas.

A UNEB Campus IV apresentou propostas de ações extensionistas no período de 2013-2018, que correspondem as demandas da formação na e para a inclusão das diversidades sociais e culturais, provocando um olhar sobre o currículo para as necessidades do contexto da educação básica e identificação da necessidade da própria formação. É necessário o desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com as diversidades na educação e nos diferentes contextos.

Listamos abaixo os títulos de propostas (já indicadas no quadro 8 da análise documental da extensão na UNEB) que ilustram algumas ações e que propõe discussões sobre as diversidades físicas, sociais, culturais e econômicas.

Quadro 17 – Ações Extensionistas desenvolvidas na UNEB Campus IV

AÇÃO EXTENSIONISTA	Marcador Social Cultural
<p>1º Seminário Olhares Sobre os Sertões de Jacobina Cine-Sertão no Almanaque; Cores do Sertão: Visualidade e Educação para Além da Seca (2 Edições) Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares em Espacialidades e Ruralidades – GPEER; Projeto Formação de Cirandeiros e cirandeiros (gênero/geração/território).</p>	Territorial
<p>Contação de Histórias em Hospitais (5 Edições); Formando Leitores: da Feira ao Hospital (Desdobramentos) (3 edições).</p>	Contextos de exclusão
<p>A Formação de Professores da EJA na Perspectiva dos Textos Visuais; As Ensinaças da Cidadania: Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos (2 Edições); O Tempo Não Para (2 Edições); Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI).</p>	Geracional
<p>África e Africanidades na Escola; Cinema Negro e Outras Artes no Almanaque; Curso de Extensão: História da Saúde das Populações Negras na África e Diáspora; Curso de Formação em História e Cultura Afro-Brasileira para Professores que Atuam nas Comunidades Quilombolas do Município de Senhor do Bonfim; Professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio: História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Notícias da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas Universidades Nordestinas; Oficinas Formativas: Sentidos e Possibilidades da Capoeira no Ensino Básico; Mulheres Negras e os Desafios da Pesquisa no Contexto Acadêmico; Laboratório de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana e Currículo (LAHAFRO) (2 edições); Identidades Africanas nas Américas: Interpretações sobre as Formações Religiosas Afro-Brasileiras; História e Historiografia Afro-Brasileira; Leiturização e o Letramento de Alunos do TOPA na Comunidade Mucambo dos Negros.</p>	Ético-Racial
<p>Acompanhamento Psicopedagógico para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE); Educação Inclusiva e Educação Especial: O Ensino Colaborativo como Proposta de Trabalho; Educação Inclusiva e Educação Especial: Formação Continuada no Piemonte da Diamantina / Ciclos de Formação Continuada (2 edições); Curso Básico de Línguas Brasileiras de Sinais – (LIBRAS); Cuidar Ativo (4 edições); Processos de Letramentos: Construção Individual e Coletiva numa Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva; I Congresso Baiano de Educação Especial e Educação Física Adaptada e I Seminário de Educação Especial do Piemonte da Diamantina (2 edições); Educação Inclusiva e Educação Especial: O Ensino Colaborativo como Proposta de Trabalho; FORMADI: Formando para a Diversidade.</p>	Pessoas com Deficiências Singularidades sociais
<p>Cine Relações de Gênero; Mulheres Negras e os Desafios da Pesquisa no Contexto Acadêmico; Histórias e Perspectivas de Vida de Mulheres Moradoras da Jacobina III.</p>	Gênero

Fonte: Elaborado por Gerlane Lima Silva Dourado

Algumas propostas fazem encontro interseccional dos marcadores sociais de gênero, território, geração e raça/etnia e contexto de exclusão. Notamos a predominância de ações extensionistas voltada para as temáticas cultura afro-brasileira e africana e Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Constatamos que há aproximações nas temáticas e objetivos das ações listadas acima, bem como, boa capilaridade territorial/regional, o que abre possibilidade da articulação entre cursos e a abrangência entre setores sociais e públicos (secretarias de saúde, de educação, de assistência social). Entendemos estes como potenciais para a criação de programa de extensão universitária que promova cursos, eventos e projetos e que integre os cursos de licenciatura do Campus IV de forma interdisciplinar.

As propostas de extensão apresentadas acima indicam que os fazeres extensionista têm sido significativos para o desenvolvimento da práxis pedagógica e vem fomentando a educação inclusiva na escola e outros sistemas contextos sociais e de sistemas, através da oportunização de formação ela tem contribuído consideravelmente também com propostas alinhadas às diretrizes e princípios da extensão como dimensão transformadora que congrega os objetivos pedagógicos necessários para a implementação das políticas educacionais, e, conseqüentemente melhoria da Educação Básica.

Efetivar a composição de ações extensionistas nos currículos dos cursos de modo que ela integre oficialmente os itinerários formativos docente, através da curricularização, significa reconhecer a extensão como um lugar legítimo de produção de conhecimento e práticas pedagógicas. Isso de fato tem ocorrido com maior intensidade nas ações que seguem os princípios e diretrizes.

Encontramos simetria entre as propostas listadas nesta seção e as experiências narradas pelas (os) participantes do Círculo de Cultura que relatam como a participação nas ações extensionistas têm possibilitado aprendizagens pedagógicas teórico-práticas. Embora em um percentual de oferta pequeno ainda, ela tem promovido experiências desafiadoras vinculadas à prática pedagógica, como podemos comprovar através da fala:

Foi a resposta para mim de abrir a conversa, a experiência de mediar, mas, foi bom porque nos dá uma perspectiva de como se comportar, de como agir, né, do papel de um professor e de um educador diante da comunidade E1R (informação verbal, 2020).

Também tem possibilitado aproximações com os territórios do contexto escolar, conhecendo a realidade da escola que é refletida pela realidade familiar, social, e perceber como as relações se dão entre docentes, discentes, funcionários (os) e toda comunidade escolar:

Eu pude perceber que, tipo assim, tem momentos que os nossos professores e professoras, não, conhecem a realidade do seu estudante que está ali todos os dias na sala de aula com ele (...) esse encontro promoveu uma relação diferenciada deles com os próprios estudantes E1R (informação verbal, 2020).

Compreendemos como importante oportunidade de conhecer e familiarizar em espaços educativos e com a Educação Básica para além do período do estágio supervisionado obrigatório e de específicas, mas conhecendo experiências multitransdisciplinares, conhecendo explorando outros espaços e sujeitos (as) da comunidade educativa, as relações, aprendizados, as trocar experiências, as diferentes realidades e necessidades. Estas tem sido contribuições significativas para a formação na e para as diversidades, conforme podemos comprovar na narrativa:

[...] aí eu percebo que a gente pode encontrar a diversidade na comunidade fomentando mais esse contato junto com as comunidades, né, a gente aprende de uma forma mais eficiente a lidar com a diversidade a gente aprende de uma forma melhor a construir um conhecimento sobre a diversidade E1R (informação verbal, 2020).

Foi na extensão, por exemplo, que eu aprendi sobre a lei 10.639 e 11.645/2008, que as aulas não me deram E1U (informação verbal, 2020).

Identificamos potencialidades da extensão também quando a ação extensionista possibilita o protagonismo discente na atividade proposta, envolvendo participação ativa no ato de planejar das ações, com temáticas pertinentes à realidade e à conjuntura, através da construção coletiva. Um dos participantes narrou a sua experiência enquanto monitor voluntário de extensão em um projeto desenvolvido em entidade socioeducativa, relatando que aprendeu a refletir e avaliar as suas práticas e abordagens, fazendo o exercício de adequar à realidade do contexto educativo e social. Assim, ele informou que:

[...] já não levava mais o tema pronto, mas a gente discutia o próximo tema a ser trabalhado. O próprio projeto foi se modificando no seu decorrer, porque a gente percebe outras necessidades e também novas experiências e necessidade de desconstruir esse olhar de colonizado, de colonizador E1U (informação verbal, 2020).

Em outra ocasião ele enfatiza: “[...] *emergiu a necessidade de discutir práticas machistas e homofóbicas em torno daquela prática de jogar futebol, que incorria no acirramento dos preconceitos e estereótipos negativos na vida sócia.*” Notamos que o participante discorreu sobre a importância da autoavaliação de suas práticas, considerando como formativa e compreendendo a importância de que a prática educativa parta da vivência e dos contextos das pessoas inseridas neste processo.

Ao tratarmos da temática diversidade e educação inclusiva identificamos no relato do participante que integra a comunidade da escola básica, que as ações extensionistas têm sido providenciais também para a formação continuada de professores (as), enquanto oportunidade de desenvolver o conhecimento e de se qualificar em áreas que não foram estudadas na formação inicial.

A participante E1F relata sobre a realidade do seu departamento, em que enfatiza a ocorrência de situações de exclusão e afirma que a formação para a educação inclusiva ainda é muito incipiente. Ela diz que no semestre em curso “só há uma disciplina que é a disciplina de Libras que é de 60 horas e fora isso não há nada mais específico de formação para a educação especial e inclusiva para que a gente se sinta preparado.” Essa informação também é reforçada pelo participante E1MI e C1J:

[...] as grades curriculares dos cursos de licenciatura pouco dialoga com a política de inclusão, no entanto a fala de (...) mostra que as ações de extensão têm um papel importante para contemplar discussões que não são contempladas nos componentes curriculares E1MI (informação verbal, 2020).

Notamos nas falas das (os) participantes que a consciência crítica com relação aos papéis desempenhados na escola devem ser problematizados também na formação inicial de modo a prepará-los (as) para atuar com as diversidades e adversidades, porém, compreendendo os limites de cada profissão/atução: Assim a participante aponta que:

[...] papel do mediador é um ponto que deve ser debatido na universidade. Muitos professores da escola regular acreditam que a partir do momento que o aluno tem um mediador o aluno passa a ser de responsabilidade exclusiva do mediador E1J (informação verbal, 2020).

Sobre esta situação, a participante CEJ complementa “*acredito que isso aconteça pela falta de habilidade de boa parte dos professores em lidar com ‘alunos especiais’.*” Essas narrativas nos apontam que os (as) participantes reconhecem as fragilidades da formação, mas também compreendem a necessidade de formação continuada e em exercício, entendendo

também a limitação de cada agente na escola e o envolvimento de outros (as) profissionais para atuar na escola.

As vivências narradas também indicam a extensão universitária como possibilidades de metodologias ativas e como um processo de desterritorialização do espaço físico da sala de aula e reterritorialização face a outras alternativas de aprendizagens. Este fato foi identificado na fala de E1C: “[...] *foi muito legal porque a gente saiu do âmbito da sala de aula*” E1C (informação verbal, 2020).

É importante salientar que a extensão universitária não exime o papel do ensino ou da pesquisa – que também é social - tão pouco pode ser compreendida como a dimensão redentora das problemáticas da educação e da formação inicial docente, mas como um potencial transformador quando alinhado ao ensino e a pesquisa.

O reconhecimento da extensão como função acadêmica introduz a uma proposta curricular potencializadora de como a sua promoção de forma sistemática pode contribuir para a formação inicial de professores (as) se a interpretarmos como uma alternativa para além do que está estabelecido em seus princípios, para preencher as lacunas do processo de formação das licenciaturas e atender aos anseios e demandas sociais.

As análises nos apontam para uma perspectiva de formação inicial docente pautada na demanda social, de modo que se atente de fato para a diferenças e as diversidades existentes em cada contexto local e territorial, a partir de uma pedagogia intercultural que dê sentido a inclusão, que reconheça e que na prática construa junto. Que as formações precisam, efetivamente, abarcar as perspectivas de comunicação ampliada, oral, maneiras de aprender e de socializar os saberes e do que consideramos produção. Uma educação em que as pessoas se reconheçam, que privilegie as vivências através das relações socioeconômicas, culturais e políticas e que, portanto, deva ser orientada pela extensão universitária.

4.3 A extensão como integração de saberes – perspectivas para a curricularização

[...] *eu vejo a extensão como essa ponte, a ponte que liga a universidade à comunidade* (E1N, informação verbal, 2020).

As narrativas aqui apresentadas demonstram que, além das contribuições para a formação profissional relatadas na seção anterior, as (os) participantes entendem que as atividades de extensão das quais participaram provocaram impactos sociais relevantes para o desenvolvimento da consciência crítica e atitude política, ética e cidadã frente aos dilemas

sociais. Elas (es) reconhecem a necessidade de mais ações com a participação efetiva de segmentos da sociedade com o propósito de promover maior interação e possibilitar a troca de saberes.

Cartografamos aqui alguns relatos de vivências das (os) participantes que possibilitaram o reconhecimento de que a Universidade precisa estar mais presente e abrir também seus espaços para os saberes populares e a troca:

A gente pode perceber que há essa, vamos dizer assim, falta de relação mais presente entre a universidade e a comunidades em si porque é tipo um pensamento mesmo uma construção de conhecimento que não socializa o conhecimento, né, é tipo um tipo de conhecimento colonizador que quer ditar o conhecimento EIR (informação verbal, 2020).

Foi massa e aí a gente já pode perceber o que está faltando sobre a relação da UNEB e o Bairro da Bananeira: A gente faz pesquisa, mas não socializa com eles, então a gente precisa mudar essa forma de construir o conhecimento.

[...] a extensão é muito importante, é muito mais do que um tripé da universidade, a extensão é prática de vida.

[...] a extensão possibilitou essa aproximação com a comunidade, na verdade, a gente também é comunidade, mas possibilitou a gente sair da universidade, não só dos muros físicos, mas dos muros teóricos, ideológicos, enfim.

Ao mesmo tempo em que estas narrativas confirmam ainda a ausência de uma relação horizontal, dialógica entre as universidades e as comunidades no desenvolvimento de suas propostas, nos sentimos invadidas também pelo sentimento de esperança quando o poder de suas falas já trazem essa justificativa pela reflexão crítica de estudantes no sentido de compreender a necessidade da democratização da Universidade e da interação com diferentes atores e atrizes sociais, reconhecendo, assim, a relevância de outros saberes como necessários para o desenvolvimento profissional nas diferentes situações que irão vivenciar no contato com as diferentes realidades sociais.

Ao tensionarmos estes relatos, chamamos atenção para a necessidade de considerarmos diretrizes da extensão instituídas pelos documentos nacionais e institucional e justificada também por estas questões apontadas por quem vivencia a extensão desenvolvida pela UNEB DCH IV. Enfatizamos a importância da superação da extensão unidirecional marcada ainda pelo assistencialista e na qual está intrínseca a posição da hegemonia acadêmica.

Reconhecida essa necessidade de superação, nos detemos nesta seção sobre os aspectos da extensão enquanto dimensão efetiva de aprendizado e de formação. Trazemos duas situações distintas nas quais são evidenciadas a importância do protagonismo estudantil

para o desenvolvimento de competências singulares para a sua prática. Vemos aqui a extensão como o lugar das práxis acadêmicas.

O participante E1R externa o seu sentimento durante uma vivência extensionista por ele sugerida para a docente responsável pela ação, que ocorreu em uma comunidade tradicional. Ele diz: *“Foi a resposta para mim de abrir a conversa, a experiência de mediar, mas, foi bom porque nos dá uma perspectiva de como se comportar, de como agir, né, do papel de um professor e de um educador diante da comunidade.”* Com esta narrativa percebemos que ação foi desafiadora e vinculada à sua prática profissional. Em outra situação ele complementa: *“[...] promoveu uma aprendizagem do no campo da história porque a gente saiu dos muros da universidade.”*

O participante E1U também narra sobre o que considera a sua maior experiência extensionista, se referido ao Movimento de Ocupação de 2016¹⁴, que ocorreu em todo o país. Ele relata que: *“[...] foram dois meses na ocupação, na universidade, organizando, dividindo tarefas, tendo formação política e o diálogo com os estudantes de outros cursos e foi muito importante essa troca, essa construção do conhecimento.”*

Ele relatou o quanto pode aprender com as ações educativas e formativas, as quais envolviam a participação de movimentos sociais, instituições educativas, políticos, religiosos, diferentes profissionais e entidades, inclusive de outros municípios que que construíam e executavam pautas com os mais diversos temas de cunho educativo, político, artístico, cultural. Com esta afirmativa, compreendemos que, embora as atividades pedagógicas formais estivessem suspensas naquele momento, as ações desenvolvidas durante a ocupação foram situações de aprendizagens significativas na teoria e prática para as (os) discentes e para as organizações da sociedade que estavam participando do movimento.

Não estou aqui defendendo que a formação acadêmica deve estar esvaziada dos conteúdos pedagógicos e da área específica de formação, mas, como exige a extensão universitária, ações imbuídas no processo interativo de busca do conhecimento com metodologias ativas que levem em conta o cotidiano das(os) estudantes, a demanda social e que contemple as diferentes capacidades, favorecendo o avanço cooperativo no processo de formação.

As experiências narradas nos trazem a constatação da competência discente para a planejar e executar ações extensionistas. Constatamos ainda a dimensão educativa para a

¹⁴ Mobilização realizada por estudantes secundaristas e universitários com o objetivo de barrar a Medida Provisória do Novo Ensino Médio e o Projeto de Lei da PEC que congelava o investimento público nas áreas de educação e saúde por 20 anos.

produção de conhecimentos e práticas emancipatórias. As ações extensionistas cooperativas e inclusivas convergem com o objetivo estabelecido pelo FORPROEX de impacto e transformação social: estabelecimento da relação entre a Universidade e a sociedade para uma ação transformadora, voltada ao interesse e às necessidades sociais, com vistas a implementação do desenvolvimento regional.

Entendemos que na institucionalização da curricularização, a dimensão extensionistas deve estar alinhada aos objetivos científicos, de conhecimento e prática pedagógica, mas também deve conhecer e interagir com as realidades sociais. Para tanto, a curricularização deve envolver comunidade acadêmica e sociedade para que as pautas que promovam o convívio com as comunidades reconheçam os territórios destes sujeitos e destas sujeitas e a socialização de saberes de forma horizontal.

As narrativas das (os) participantes da pesquisa reafirmam a necessidade de valorização de acadêmicos (as) e da comunidade como direito a uma educação emancipadora que não esteja fechada em único e rígido modelo de conhecimento e de educação que deixam à margem saberes, padronizam pessoas, rotulam comportamentos e determinam capacidades.

Entendemos a curricularização como um devir para a educação emancipadora, para a formação docente e como possibilidade de atendimento às demandas sociais, políticas e culturais. Justificamos, assim, que a proposta de curricularização desconstrói o padrão curricular baseado na educação ideológica para atender a classes dominantes, e que implica na invisibilidade de mulheres, negros (as) e outras diferenças e saberes locais e indetentários de diferentes povos e grupos, considerando a história da criação das universidades.

Na ocasião dos Círculos de Cultura, observamos relatos que citam a comunidade da Bananeira/Quilombo Erê e demais comunidades tradicionais dos povos originários, as manifestações populares tradicionais do município de Jacobina e do município de Quixabeira como ricas de possibilidades de aprendizagens, mas que há ainda pouca articulação com a UNEB. São territórios de saberes em que a Universidade pode buscar para uma política de extensão institucional consistente, para a produção de novos conhecimentos e de formação integral de discentes e sociedade.

[...] às vezes a academia tenta falar sobre coisas que ela não tem pertencimento do que ela acha saber [...] a academia fala sobre determinados temas ela tem que ouvir primeiro quem está sofrendo diretamente com esses temas se não a gente cai diretamente nesse erro de reproduzir.

Antônio Santos/Nego Bispo (2015, p. 52) nos diz que a padronização de cultura e de educação foi imposta de forma mais brusca com os acordos firmados por Getúlio Vargas e posteriormente ampliados pela Ditadura Civil-Militar, que ele descreve como um confronto sutil sofisticado que envolveu todos os setores da sociedade brasileira:

Falo da tentativa de dismantelamento e de substituição compulsória dos saberes tradicionais transmitidos oralmente de geração em geração, por meio da imposição dos saberes acadêmicos transferidos através da linguagem escrita. A partir de então, o acesso à linguagem escrita que sempre foi negado às comunidades contra colonizadores, lhe foi oferecido como oportunidade de ‘melhoria’ das suas condições de vida.

A extensão deve se colocar como alternativa de conhecimento e de reprodução de outras versões das histórias de construção do país, regiões e territórios, de modo a fortalecer e valorizar a identidade nacional e local. Em nosso entendimento, isso nos auxilia também a atuar nas situações problemáticas que permeiam o contexto escolar, como situações de preconceito, discriminação e racismo gerada pela condição diferente da (o) outro (a) que não se encaixa nos padrões pré-estabelecidos cultural e socialmente.

Percebemos o desvelamento crítico das (os) participantes ao reconhecer as suas posições no mundo, (seus contextos) e da dimensão do impacto da sua atuação no mesmo. A participante E1N, ao relatar sobre a suas experiências, encorajou a proposição de temas a serem estudados na academia. Ela discorreu sobre a situação em que propôs o estudo da temática de educação na perspectiva da inclusão, que não estava sendo ofertada em seu curso de graduação. Ao socializar suas experiências no desenvolvimento de projetos de extensão e de estágio, ao mesmo tempo ela estimulou a participação de discentes na construção dos projetos pedagógicos dos cursos. Ela diz:

[...] cabe também ao aluno, [...] participar não somente da curricularização, mas trazer novos temas que você acha importante lutar, pelo que você acha que realmente merece destaque. A universidade ela é aberta ao diálogo.

A participante demonstra que mobilizou para essas experiências tanto a turma e grupo da universidade com quem dialogava quanto com o grupo dos círculos ao pronunciar as suas experiências, com posicionamento acadêmico e político social.

Em nossa compreensão, a proposta de curricularização demandada pelo Plano Nacional de Educação não deve ser analisada e planejada de forma descontextualizada da Meta 12, que delibera sobre a Educação Superior, que delega a responsabilidade de “levar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida

para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. Neste sentido, entendendo que este é o objetivo maior e não apenas a curricularização, nos adequamos a ela para discutir a inserção curricular da extensão, articulada com outras estratégias propostas na Meta 12 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Coadunando com o objetivo da pesquisa em discutir a formação inicial docente, articulamos a discussão sobre a curricularização da extensão às outras estratégias e trouxemos para a discussão também a estratégia 5 para os desdobramentos da extensão como dimensão importante na formação inicial docente na e para as diversidades. A estratégia 12.5, diz que as universidades precisam:

[...] ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

Fica evidenciado que a estratégia 5 do PNE é também uma oportunidade para definir a inserção dos créditos da extensão no currículo respaldamos o mapeamento do território e da interação dialógica com a sociedade nesse processo, que pode ser favorecida através das práticas extensionistas. Assim, à medida em que a universidade implementa a curricularização, as outras estratégias para alcançar a meta 12, também avançam. As estratégias indicam que as universidades precisam:

Acreditamos na construção participativa do currículo como um desafio necessário para o avanço na educação e como impacto positivo na qualidade da formação docente, evidentemente, atendidas também às questões de recurso didático pedagógico, estrutura, dentre outras problemas que afetam essa formação. Desse modo, as reflexões que fazemos neste trabalho envolvem as narrativas das (os) participantes do Círculo de Cultura em suas experiências formativas na extensão ou em suas expectativas com as (os) teóricas (os) da educação e com as 5 (cinco) diretrizes para as ações de extensão: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; Impacto na formação do estudante; impacto e transformação social.

A expressão “extensão como prática de liberdade” faz alusão a Paulo Freire em sua obra *Educação como Prática de Liberdade* e da obra *Ensinando a Transgredir – Educação como Prática da Liberdade*, de Beel Hooks, nos quais os autores defendem uma educação progressista convocada pela ideia de construção da educação considerando os processos históricos de práticas sociais a reinventar-se diante das ambiguidades apresentadas nesse processo.

A liberdade de que falamos no título do capítulo se refere a duas dimensões importantes da extensão que abordamos aqui: 1) a indissociabilidade e a interprofissionalidade: o impacto na formação da (o) estudante, chamando atenção para o protagonismo discente no desenvolvimento das ações extensionistas e não apenas a sua participação como ouvinte; 2) a interação dialógica: impacto e transformação social, chamando atenção sobre como se dá essa inter-relação entre a Universidade, se é uma participação ativa e majoritária ou apenas uma relação unilateral.

No que se refere ao protagonismo de alunos (as) no desenvolvimento de ações extensionistas, contamos pelo número de ações coordenadas por discentes e da análise de sua participação ativa que convém trazer a reflexão de Bell Hooks (2020, p. 202) sobre dar liberdade ao aluno:

É essa a diferença da educação como prática da liberdade. O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. Esse tem de ser o ponto de partida – de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado.

Partilhamos do pensamento de Freire que defendia que a mudança na educação se dá pela via da reforma interna da conscientização, onde as concepções de educação e pedagogia são reelaboradas a partir da inclusão de grupos de camada econômica social, aqui ampliamos para os grupos excluídos das políticas sociais e educacional., grupos vulnerabilizados socialmente.

Podemos associar o princípio da interação dialógica da Extensão Universitária descrita na PNEx com o princípio da dialética dialógica definida por Freire e de pensar a educação fora do contexto escolar. Ela está fundada no diálogo, mas não no diálogo puro e simples entre interlocutores (as), mas na dialética, concepção ontológica do diálogo construtiva de produzir efeito nos discursos científicos e no caso da formação docente, fazê-lo nas interações, nas experiências partilhadas e nas reflexões e tentativas de compreender a (o) outra (o).

Para Freire, a educação não é a única responsável pelo avanço da sociedade, mas partindo do pressuposto de que a sociedade só avança quando o povo, as classes e os (as) oprimidos (as) avançam, entendemos que a educação e a educação escolar cumprem um significado importante nesse processo. Nesta perspectiva, a pesquisa utiliza desta dinâmica através dos Círculos de Cultura para conhecer os desafios e conflitos sociais e para propor meios de avançar.

Assim, entendemos as metodologias da Pesquisa-Ação e do Círculo de Cultura como alternativa viáveis para a construção de projeto político-indenitário, bem como, a implementação da curricularização nos cursos, como comprometimento de práticas discentes e experiências sociais pautadas nas diversidades históricas, sociais e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – COMEÇANDO DE NOVO: A EXTENSÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Desde que foi autorizado o funcionamento da UNEB enquanto Universidade que esta vem atuando com atividades de ensino, pesquisa e extensão nos mais diversos contextos territoriais, devido a sua configuração multicampi. Naturalmente, ela não desenvolve suas funções pedagógicas e sociais de forma homogêneas institucionalmente, no entanto, se orienta pelas diretrizes pedagógicas, administrativas e políticas com as mesmas finalidades: educacional e de desenvolvimento socioeconômico, político, artístico e cultural.

A UNEB tem buscado se consolidar no aspecto científico e técnico para garantir a efetiva indissociabilidade nas áreas de ensino pesquisa e extensão, reconhecendo que a instituição, embora com avanços na implementação de políticas e ações, reserva ainda um lugar secundário à extensão universitária na formação acadêmica.

Essa inquietação é latente tanto na UNEB quanto nas outras IES brasileiras que, através do FORPROEX, vem problematizando e provocando para as mudanças na política extensionista e buscando soluções para as questões que perpassam o conceito, os objetivos, as metodologias e o público destinado/envolvido e indicando diretrizes necessárias para a superação dessa problemática.

Entendendo que, como instituição ainda jovem, a UNEB, criada no final do regime ditatorial, já não sofreu tanto com o modelo desenvolvimentista na lógica econômica e de mercado, mas a sua interiorização se, justificada pela necessidade de desenvolvimento das Regiões da Bahia com o viés da formação docente, com o objetivo de atender as demandas locais. As ações extensionistas da UNEB ocorriam em meio à efervescência da época e no modelo assistencialista, por meio de cursos.

Como nos indica o Parecer CNE/CES n.º 608/2018, “as três dimensões da universidade – ensino, pesquisa e extensão, e suas relações internas com a sociedade – sempre foram marcadas por debates, incompletudes e busca de definição.”.

Atualmente na UNEC DCH IV, a extensão vem sendo desenvolvida em concepções coexistentes, difusionistas, assistencialistas e transformadoras, por meio da interação com setores da sociedade, esta última ascendendo timidamente.

Vivenciamos uma conjuntura de maior liberdade para se propor educação/formação/extensão, mas o que é que faz a Universidade ainda calcada em um viés difundista? Seria o modelo de educação que concebe o conhecimento um bem de poucos (as)?

Ou a descrença em possibilidades de troca de conhecimento por negação ou desvalorização dos saberes populares?

A extensão por natureza é um dispositivo político e ideológico inclusivo, caracterizado por considerar as experiências em diferentes contextos sociais que impactam na formação de discente/docentes/técnicos (as) com comunidades e vice-versa, porque esse contato está permeado de elementos constitutivos que considera todos os saberes e não classifica epistemologias.

Defendemos a extensão como prática da liberdade pelos seus princípios e finalidades e pelo potencial evidenciado neste trabalho. Uma dimensão transformadora no âmbito da formação acadêmica e de transformação social quando esse contato é mediatizado pela interação dialógica. Porque, embora tenhamos uma extensão de concepções conflituosas com viés semântico do difusionismo científico, com resquícios do assistencialismo, temos caminhado para a extensão com “trânsito assegurado” nos segmentos sociais, pela via da interação dialógica e com impacto acadêmico e social.

Essa dimensão que compõe o tripé da Universidade vem tentando se consolidar institucionalmente na UNEB e, para isso, se faz necessário construir uma identidade própria, não com conceito estático, nem definido e nem pré-concebido, mas pelas diretrizes das suas ações.

É construída de acordo com seus conceitos epistemológicos, éticos e políticos que são reproduzidos nos Plano de Desenvolvimento Institucional, nos projetos pedagógicos institucionais e de cursos e nos currículos e nos projetos de cursos. e políticos político pedagógicas e currículo. levando em conta o histórico o odo como tem desenvolvidos as suas ações no âmbito interno na comunidade sem levar. Assim também é que se constrói a identidade extensionista universitária.

As informações da análise documental das propostas da UNEB DCH IV têm demonstrado que a extensão vem aos poucos superando o cunho difusionista /difundista, e por vezes assistencial, para a vertente transformadora, a “via de mão dupla”. A emergência de ações desta natureza tem sido significativa para a superação do cunho endógeno da extensão.

A análise temática também aponta contribuições em uma perspectiva integradora, a partir do contato com diferentes contextos sociais e de aprendizagens concretas construídas a partir de experiências teórico-práticas. Revela que as vivências extensionistas possibilitam o exercício na prática pedagógica, conforme narradas as atuações em projetos educacionais; que a prática curricular, perceptível pelas falas de reflexão sobre currículos dos cursos de graduação pode ser considerada como um exercício para a participação de construção dos

currículos escolares e que a prática social em comunidades e entidades favorecem o desenvolvimento da cidadania.

Observamos, ainda, contribuições para a formação da consciência crítica e modos de produzir ciência dentro da perspectiva emancipatória. Este aspecto emerge das narrativas que analisam as limitações teóricas e metodológicas presentes ainda na academia, com bases epistemologias por vezes enviesados no etnocentrismo - que classifica e determina a legitimidade dos saberes, civilidades e culturas válidas. A extensão transformadora possibilita o contato com situações reais de dilemas sociais, culturas populares, diferentes saberes e simbolismos que provocam para a análise e interpretação de realidades e de construções histórico-sociais.

Foi possível constatar na análise das propostas extensionistas e na análise temática, o potencial de construção da identidade extensionista na UNEB Campus IV, com base na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que as ações conferidas com impacto de transformação social estão vinculadas em cursos, eventos e projetos de extensão que abordam identidade, diferença e diversidades. São proposta que discutem e fomentam políticas para as diferentes especificidades físicas, cognitivas, de gênero, idade e de contexto sócio-histórico.

Estas propostas extensionistas têm contribuído para a formação inicial de professores (as) na perspectiva inclusiva, para fomentar a construção de práticas educativas e democráticas. Este aspecto nos faz interpretar que as ações extensionistas na UNEB têm forte potencial de articulação intersetorial, além das diretrizes da interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade.

A partir do presente estudo, ficou evidenciado que se sobrepõe o princípio transformador de extensão universitária, orientando para assimilaçãoteórico-prática, aprendizagens contextualizadas. Estas atuam na ampliação do universo de referência, atributos que promovem atuação positiva socialmente. O impacto social por se tratar de ações voltadas para os interesses da sociedade com vistas no desenvolvimento social e territorial. Mas principalmente por reconhecer o potencial das comunidades e setores da sociedade que também contribuem com conhecimentos e práticas para a formação acadêmica.

Neste sentido, reafirmamos que a extensão universitária tem sido uma prática da liberdade, que se solta das amarras e engessamento dos currículos que ainda não atentam na teoria e na prática a demanda educacional e a demanda social. Podemos concluir isso com as propostas apresentadas, embora em um percentual pequeno ainda, considerando a demanda formativa da educação básica e o impacto social e político nas comunidades.

A prática da liberdade está na educação emancipadora que a extensão propõe e que evidenciamos nas narrativas das (os) participantes, que traduz contribuições que implicam na formação acadêmica: ampliação dos conhecimentos teóricos; prática profissional através de experiências em contextos educativos e sociais e formação política pelo desenvolvimento do pensamento crítico, reponsabilidade e de cidadania.

O resultado da pesquisa aponta para um devir libertador da educação superior pautado na dimensão extensionista quando integrada às dimensões do ensino e da pesquisa de modo equânime. A sua dimensão transformadora/libertadora da extensão exige que a sua curricularização leve em conta aspectos epistemológicos, filosóficos e metodológicos que envolvam e oportunizem o pensar e o fazer coletivo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Alessandra A. D. Círculo de cultura nas aulas de Educação Física. In: GOMEZ, Margarita Victoria; FRANCO, Marília. (Org.). **Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015. p. 46-52.

ARROYO, Miguel. Pensamento Educacional e relações sociais. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5).

BAHIA. **Regimento Geral da UNEB**. Aprovado pela Resolução CONSU nº 864/2011 (D. O. E. 19/20-11-2011), homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D. O. E. 08-02-2012). Salvador: UNEB, 2012. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/02/Regimento-Geral-da-UNEB-1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BARBOSA, Jaderson Silva. **Cultura(s), educação (física) e esporte(s)** – nas teias de uma pesquisa-ação extensionista de uma universidade pública baiana. 2014. 168 p. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de SantanaFeira de Santana, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Editora 70 LDA, 2002.

BELL, Hooks. **Ensinando a Transgredir** – A educação como prática de liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo et al. Interiorização da educação superior no Estado da Bahia. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE**, Salvador, ano XVII, Edição Especial, p. 653-670, dez. 2015.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 42-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, de 1987.

_____. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001. Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-2011-2020.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 8 ed. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Decreto Federal nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Institui o Sistema Universitário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/1931, Página 5800 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 de dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 2 maio 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4.024/1961, 20 de dezembro de 1951**, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 02/2015, 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. IBGE. **Jacobina panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jacobina/panorama>. Acesso em: 13 abr. 2019.

CANÁRIO, Rui. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista Comunicação & política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao. Acesso em: 2 maio 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

COLETTE, Maria Madalena. **Contribuições da Pesquisa-Ação para o exercício da função social da universidade**. 2017. 303 p. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Rio de Janeiro.

CRESWELL, John W. **Métodos de pesquisa: investigação qualitativa & projeto de pesquisa – escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. São Paulo: Penso, 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-Ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FALCÃO, Emanuel Fernandes. **Extensão Popular: caminhos para a emancipação**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FERREIRA, Alana Mara Santos dos Anjos; BARBOSA, César; FERREIRA, Adonias Magdiel Silva. Análise da tendência e cenário estudantil da Universidade do Estado da Bahia sob a perspectiva das redes de gestão departamental. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 219-233, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31706>. Acesso em: 2 maio 2018.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/colecao-extensao-universitaria>. Acesso em: 2 maio 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983b.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa:** aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos. (Org.). *Pesquisa Participante*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

_____. Extensão Universitária: Para quê? Instituto Paulo Freire. **Anais...** São Paulo: 2017.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde:** publicação do Ministério da Saúde do Brasil, v. 23, p. 183-184, 2014. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S223796222014000100183&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 4 out. 2018.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente**. 2012. 115 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade:** publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 maio 2018.

GATTI, Bernardete; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, Marli. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pedagogia da Virtualidade – redes, cultura digital e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GOMEZ, Margarita Victoria; FRANCO, Marília. (Org.). **Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GROSFORGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Universidade de Brasília, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>. Acesso em: 2 mar. 2011.

KITCHENHAM, B. et al. Systematic literature reviews in software engineering – A tertiary study. *Information and Software Technology*. **Elsevier B. V.**, v. 52, n. 8, p. 792-805.

LAGE, Allene; SANTOS, Émerson (Org.). **Escritos sobre a educação a partir de uma perspectiva latino-americana**. Ed. Cia do e-book.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 51-81.

MACHADO, Maikson Damasceno Fonseca. **Como anda o pacto?** As implicações do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores. 2017. 240 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em educação e diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

_____. Pesquisa-ação (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular). In: RICHARDSON, Roberto Jarry. (Org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MELO NETO, José Francisco; CRUZ, Pedro José Carneiro. **Extensão Popular, educação e pesquisa**. João Pessoa: CCTA, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MUNANGA, Kabengele. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v 30, p. 2-26, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20170086.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. In: **XXV ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS**, Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, jun. 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: **Paulo Freire – Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001, p. XIII-XLVIII.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura emancipatória**. SP: Exposição realizado no Seminário: “Estudos Territoriais de desigualdades sociais”, 16 e 17 de maio de 2001.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (v.1: A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência)

_____. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, 79, nov. 2007.

_____. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da et al. **Da iniciação à docência**: ressignificando a prática docente. Salvador: EDUNEB, 2016.

SÍVERES, Luiz. A extensão como um processo aprendente. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de; CUNHA FILHO, José Leão; MARIZ, Ricardo Spínola. **Educação Superior**: princípios e finalidades do ensino e formação continuada de professores. Brasília: Universa: Liber Livros, 2010.

SOUSA, Nilcélio Sacramento de. **Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes**: um estudo de caso no âmbito do Programa de Formação de Professores – PARFOR em Várzea do Poço-BA. 2016. 161 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em educação e diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 51-81.

_____. Metodologia da Pesquisa na prática extensionista. **IV Seminário de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande Do Norte**, Natal, 2008.

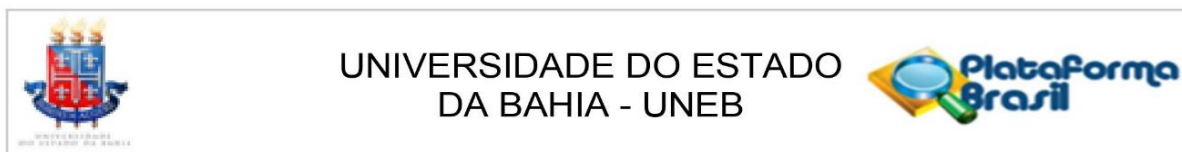
_____. Metodologia participativa e Pesquisa-ação em extensão universitária. **II Mostra de Extensão Universitária - PROEX – PUC-Minas**, Belo Horizonte-MG, 05 maio 2017.

Disponível em:

http://www2.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170529143606.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

UNEB. Secretaria Especial de Relações Internacionais. **Acordos de Cooperação**. Disponível em: <https://portal.uneb.br/serint/acordos-de-cooperacao/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Extensão Universitária e Formação Inicial Docente nos Cursos de Licenciatura da UNEB Campus IV - Jacobina (BA)

Pesquisador: GERLANE LIMA SILVA DOURADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21082719.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.830.055

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa é vinculado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da UNEB de Jacobina na Bahia.

O estudo é uma pesquisa-ação para Compreender o papel e contribuições da extensão universitária na formação inicial de professores para as diversidades, no referido Campus da UNEB de Jacobina. Utilizará como instrumento de registro de dados a aplicação de questionário e realização de entrevista com os discentes dos cursos de licenciatura; análise do projeto pedagógico, as propostas das ações universitárias, as emendas das disciplinas e dados dos egressos.

Pergunta orientadora do estudo:

- 1 – Quais os conceito adotado para Formação de professores e Extensão Universitária;
- 2 – Qual a relação entre estas duas categorias teóricas; 3 – como as atividades de extensão possibilitaram vivências significativas no processo inicial de formação ou no desenvolvimento da profissão docente.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

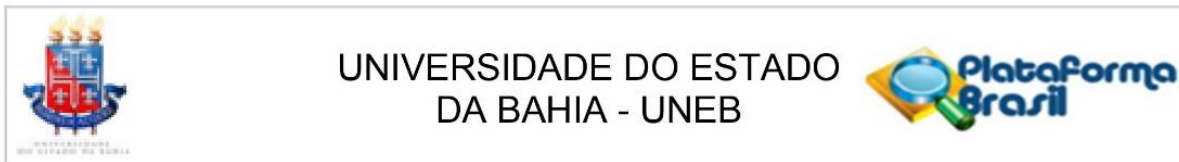
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.830.055

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o papel e contribuições da extensão universitária na formação inicial de professores para as diversidades nos cursos de licenciatura do DCH IV.

Objetivo Secundário:

Analisar a/as concepções de extensão universitária adotadas pela comunidade do DCH Campus IV; compreender como a Extensão Universitária articulada às ações de ensino e pesquisa tem dado sentindo a Formação Docente nos cursos de licenciatura; mapear as ações extensionistas desenvolvidas pela comunidade acadêmica do DCH IV de 2008 a 2018 e elaborar documento referencial para a implementação da curricularização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas outras áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função educacional de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficência por conta das suas experiências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

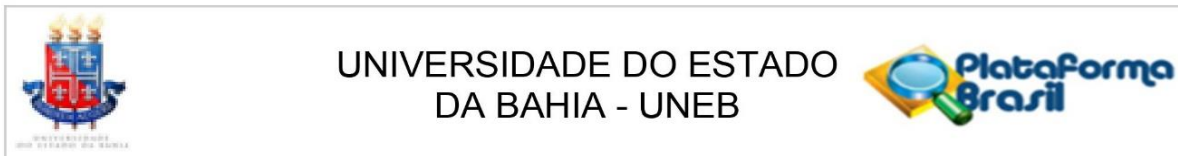
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.830.055

em “tela” que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não conhecer-se a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

Comentário: A pesquisadora registrou dentro da eticidade.

Benefícios:

Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

Comentário: A pesquisadora descreve dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

As pesquisas tem o potencial de melhorar as praticas de extensão universitária no âmbito do Campus de Jacobina.

Retirou do protocolo o uso da imagem por não haver cunho científico.

O orçamento: Registrado dentro dos aspectos da pesquisa.

O cronograma: Passivo de execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Apresentado dentro da eticidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Dispensada por ser o mesmo Campus da UNEB e o

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

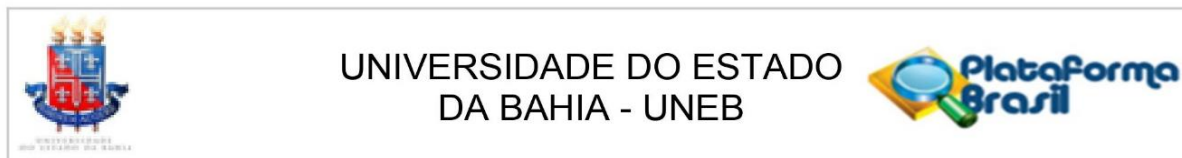
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.830.055

diretor ter aceitado o estudo;

5 - Folha de rosto: Em conformidade;

6 – Modelo do TCLE: em conformidade.

7 – Modelo do Assentimento: Dispensado por não haver participação de menores de idade;

8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;

9 – Termo de concessão: Em conformidade;

10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.21082719.5.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1415770.pdf	15/01/2020 13:02:55		Aceite

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

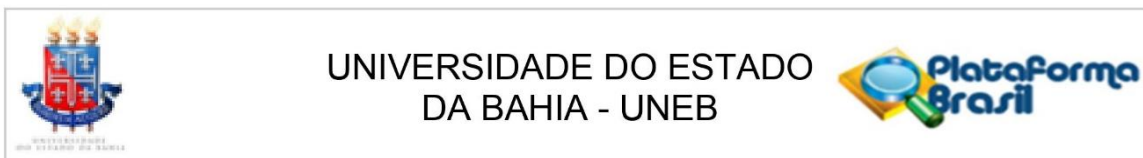
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.830.055

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADETALHADOGERLANE.pdf	15/01/2020 13:02:14	GERLANE LIMA SILVA DOURADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLETERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	15/01/2020 12:58:18	GERLANE LIMA SILVA DOURADO	Aceito
Outros	TermoCompromissoParaColetaDeDadosEmArquivos.pdf	16/09/2019 21:15:18	GERLANE LIMA SILVA DOURADO	Aceito
Outros	TERMODECONCESSAO.pdf	13/09/2019 14:38:40	GERLANE LIMA SILVA DOURADO	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAOINSTITUCIONAL.pdf	13/09/2019 14:38:06	GERLANE LIMA SILVA DOURADO	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	13/09/2019 14:36:17	GERLANE LIMA SILVA DOURADO	Aceito
Outros	TermodeCompromissodoPesquisadorResponsavel.pdf	12/09/2019 14:32:33	GERLANE LIMA SILVA DOURADO	Aceito
Outros	TermodeConcordanciacomoProjetoDePesquisa.pdf	12/09/2019 14:31:12	GERLANE LIMA SILVA DOURADO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	03/09/2019 18:30:12	GERLANE LIMA SILVA DOURADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 10 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO
N.º 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Participante: _____
Documento de Identidade n.º: _____ Gênero: _____
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (____) _____ (____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Extensão Universitária e Formação Inicial Docente nos Cursos de Licenciatura da UNEB Campus IV – Jacobina (BA)
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Gerlane Lima Silva Dourado
3. **Cargo/Função:** Pesquisadora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Extensão Universitária e Formação Inicial Docente nos Cursos de Licenciatura da UNEB Campus IV – Jacobina (BA) de responsabilidade da pesquisadora Gerlane Lima Silva Dourado, sob a orientação de Juliana Cristina Salvadori, docente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo, compreender o papel e contribuições da extensão universitária na formação inicial docente nos cursos de licenciatura da UNEB Campus IV – Jacobina (BA).

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de promover o debate acerca da obrigatoriedade da inserção de atividades de extensão, em no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer **benefícios**, tais como: promover a discussão e participação da comunidade acadêmica e da comunidade não universitária na implementação da curricularização da extensão no departamento; indicar sugestões para a

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : http

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

implementação da mesma através do Documento Referencial que será elaborado; Subsidiar a elaboração do Trabalho Final de Conclusão de Curso (TFCC).

Os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, através de publicação do artigo científico em revista e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato. **Caso aceite o Senhor(a) participará da construção dos dados da pesquisa, ocorrerá por meio dos seguintes instrumentos de produção de dados: entrevista, áudio, realização de Círculos de Cultura, Diário de Pesquisa (da pesquisadora).** As gravações de áudio serão utilizadas apenas pela pesquisadora, que efetuará as transcrições, não sendo acessado por nenhuma outra pessoa.

A referida pesquisa pode, devido ao levantamento de informações os(as) senhor(a) poderá enfrentar possíveis riscos (nível mínimo), tais como: responder a questões que tragam a memória sensível ou comprometer um tempo mínimo para responder à questões levantadas.

Reafirmamos que, quanto aos riscos do levantamento de dados eles são mínimos, haja vista que manteremos sigilo dos depoimentos, o cuidado e zelo dos participantes, de modo que a dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do docente não deverá sofrer danos.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Como garantias terá **acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas (fornecer endereço e telefone para contatos do(s) pesquisador(es) e do Comitê de Ética. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência, \Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;**

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL Gerlane Lima Silva Dourado

Endereço: Rua da Fraternidade, 107, Félix Tomaz **Telefone:**(74)98130-8265, **E-mail:** gldourado@uneb.br

Orientadora: Juliana Cristina **e-mail:** jsalvadori@uneb.br

Endereço: Rua 01, casa 01

Bairro: Jacobina I **Cidade:** Jacobina - BA **CEP 44700-000** **Telefone:** xxxxxxxx

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

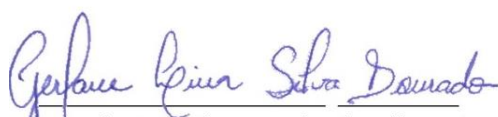
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

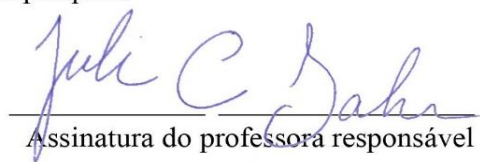
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

06 de janeiro de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)



Assinatura do professora responsável
(orientadora)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : [http](http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil)

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

APÊNDICE C – PROJETO DE EXTENSÃO CÍRCULO DE CULTURA PARTILHA DE SABERES

CÍRCULO DE CULTURA PARTILHA DE SABERES

Gerlane Lima Silva Dourado

Resumo:

A proposta de Extensão Universitária denominada CÍRCULO DE CULTURA PARTILHA DE SABERES PARTILHA DE SABERES é uma ação inspirada na metodologia do Círculo de Cultura de Paulo Freire que tem como princípio, experiências coletivas de aprender e ensinar a partir de um processo que privilegia o diálogo e que, através dele, produz modos próprios de construção do conhecimento. O CÍRCULO DE CULTURA PARTILHA DE SABERES propõe realizar encontros (círculos) com grupos da comunidade acadêmica e comunidades não universitárias, sociedades organizadas e movimentos sociais, como um dispositivo de produção de informações, da pesquisa intitulada Extensão Universitária como prática da liberdade na formação de professores/as para/com as diversidades, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. O objetivo geral é promover o debate acerca das possibilidades e limites da extensão universitária, tendo como princípio, a formação para as diversidades universitárias, indicando meios para a curricularização. Como objetivos específicos, elencamos: realizar círculo de cultura; discutir formação universitária e missão social da universidade na transformação social; elencar questões favoráveis aos contextos políticos e sociais da extensão e da formação universitária; legitimar as diversidades das (os) participantes e as ressonâncias destas. Concebemos esta ação como uma proposta que em potencial tem cunho formativo e autoformativo no qual consegue envolver a tríade ensino-pesquisa-extensão para a formação na graduação e na pós-graduação com um movimento que se dá na e com a comunidade e que está direcionado nos princípios da interdisciplinaridade, indissociabilidade e transdisciplinaridade, precípuos da extensão universitária. A referida proposta entende a extensão como uma prática acadêmica que busca sintonia entre as estruturas da universidade atuando na graduação, pós-graduação e com trânsito na Educação Básica, entendendo que as dimensões desta compreendem uma teia complexa que envolvem legitimidade de saberes e saberes necessários, métodos, práticas democratizantes na educação, tendo como resultado a elaboração de documento suleador para a implementação e operacionalização da curricularização do campus pesquisado. É neste sentido que o projeto maior, que resulta no recorte para a elaboração deste artigo, visa compreender as contribuições da extensão universitária na formação inicial docente nos cursos de licenciatura da UNEB Campus IV, dando ênfase à extensão como produtora e socializadora do conhecimento, através de relações horizontalizada e dialógicas entre universidade e comunidade. A realização do CÍRCULO DE CULTURA PARTILHA DE SABERES se dará em diferentes espaços educacionais, sociais, culturais, indicados por participantes, de modo a transitar por diferentes instâncias, convidando para reflexões sobre a importância da extensão, para o meio acadêmico e para a sociedade, sobretudo para a construção de ideias e soluções que intervenham na realidade e complexidades dos contextos educacional, político e social.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Círculo de Cultura. Curricularização. Pós-graduação.

Introdução

Com base nos marcos legais da universidade brasileira, o eixo fundamental da universidade é composto pela tríade ensino-pesquisa-extensão fundamental e os documentos mais recentes indicam cada vez mais a necessidade de equiparar a extensão frete às outras funções, reforçando o princípio indissociável previsto na Constituição Brasileira de 1988.

Este texto busca apresentar a proposta de extensão no formato metodológico do Círculo de Cultura de Paulo Freire, que neste trabalho é denominado como Círculo de Cultura Partilha de Saberes, que denota a ressignificação da perspectiva freireana que vai de uma ideia metodológica de alfabetização, para a reinvenção de espaços de aprendizagens, de ensino, pesquisa, extensão, trocas de experiências entre comunidades, qualificações em diversas áreas de conhecimento.

O Círculo como metodologia de projeto de extensão, comunga da prática socioeducativa de transformação, da superação de desigualdades e da mitigação das situações reprodutoras do *status quo*. Percebemos assim, a aproximação intertransdisciplinar do Círculo de Paulo Freire os eixos da extensão: impacto e transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, definidos na Política de Extensão Universitária, conceitos que se confluem, pois, há aproximações.

O projeto de extensão a que se refere neste artigo é derivado da pesquisa aplicada em educação do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Este artigo marca a articulação universitária e repercute ainda no exercício da extensão praticado na pós-graduação como sendo também orientadora para a produção científica e para a compreensão de contextos e da relevância das problematizações e a investigações.

Metodologia

A metodologia do projeto de extensão em questão tem como base teórico-metodológica os pressupostos do método pesquisa-ação, um tipo de pesquisa participante definida por Michel Thiollent (1986, p. 7), como uma ação que além da participação de sujeitos, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro. Com esta afirmativa, o método atende tanto à finalidade de pesquisa quanto da extensão, que aqui propomos.

Assim, atendendo aos princípios da extensão universitária, optamos pela realização do Círculo de Cultura que, em sua natureza, está impressa o caráter dialógico. Além de se tratar de metodologia de pesquisa participativa/interventiva eficaz no que diz respeito à

possibilidade de diálogos e integração com comunidades e reconhecimento de conhecimentos diversos e experiências pluriépistêmicas.

Para Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 55) a Ecologia de Saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação e que esta se situa como:

Uma forma de extensão ao contrário, de fora para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou o saber humanístico ou o saber humanístico que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade.

O projeto de extensão *Círculo de Cultura Partilha de Saberes* pretende ser desenvolvido junto com a comunidade acadêmica, membros de instituições de assessorias (ONGs, Sindicatos, Cooperativas), Governos (Núcleo Territorial de Educação, Escola de Educação Básica) e Movimentos Sociais e Colegiado de Desenvolvimento Territorial Sustentável (CODETER). Embora tenhamos elencado estes grupos como prováveis e potenciais participantes do projeto, a ação tem como proposta, a participação democrática, sendo portanto, aberta a participação de qualquer representante de entidade ou qualquer cidadã/ão que manifeste interesse.

Os convites serão destinados a representantes de unidades e sedes de órgãos/entidades/associações e também serão feitos no formato de mídias digitais na internet e redes como, WhatsApp, Facebook, Instagram, bloggers, além de rádios, visitas e chamamentos em lugares estratégicos como escolas, universidades e comunidades. A frequência dos encontros ocorrerá a cada 20 dias, e os dias da semana, horário e local serão acordados em grupo. Cada encontro terá a duração de 2h (duas horas).

A intervenção está orientada pelas fases do *Círculo de Cultura de Freire*, em seu método de alfabetização. Nós adaptamos para o fim da pesquisa intervencionista, aplicando em 3 (três) fases de desenvolvimento, sendo elas: formação dos grupos e levantamento e construção temática, problematização; avaliação. Os registros serão organizados através de gravações de áudio e vídeo dos relatos e das impressões escritas, diário de bordo e fotografia.

A ilustração abaixo representa as fases do *Círculo de Cultura Partilha de Saberes*:

Figura 1 – Círculo de Cultura Partilha de Saberes

Fonte: Adaptado por Gerlane Lima Silva Dourado a partir da Imagem: <https://allevents.in/porto%20alegre/c%C3%ADrculo-de-cultura-freireano-1/1793600084281968>

Na primeira fase, que compreende a organização, planejamento e primeiro encontro e formação de grupos, subtece-se também um processo em que será feito o planejamento do encontro seguinte e o reconhecimento das (os) participantes que aderirem à proposta de socialização dos seus modos de vida, cultura e perspectivas.

Na segunda fase serão identificadas palavras comuns e de uso contínuo para, a partir destes termos, selecionarmos os temas geradores que serão codificados e decodificados ampliando a possibilidade de troca de saberes e ampliação de conhecimento. A problematização representa para nós a fase mais instigante do processo, pois requer uma reflexão, construção e reconstrução, despertando para a criticidade. Nesta fase será instigada a reflexão da perspectiva crítica da extensão enquanto conhecimento/relações sociais no contexto da oposição ao caráter de prestação de serviço ou a política assistencialista. Na terceira fase que compreende o (penúltimo e último encontro) será feita a avaliação e interpretação das informações produzidas.

Fundamentação Teórica

O mestre Paulo Freire enfatiza a Educação como um processo contínuo e inacabado, nos chamando atenção para que "é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática", e é assim que propomos esta atividade de extensão, no formato de Círculo de Cultura, dentro de uma proposta de pesquisa e que começa e não acaba no processo de ensino. Assim, atentas à teorização necessária na construção das informações da pesquisa científica, mas, sobretudo nas metodologias e práticas coerentes com o objeto de estudo e objetivos na pesquisa de mestrado "Extensão Universitária como prática da liberdade na formação de professores/as para/com as diversidades", propomos a ação de extensão Círculo de Cultura Partilha de Saberes.

A pesquisa acima supracitada, tem como método a pesquisa-ação, e o Círculo de Cultura como principal dispositivo de produção de informações desta investigação. Ela é definida por Brandão (1987, p. 44 – 45), como "modos próprios e novos, solidários e coletivos de pensar", e, através do Círculo de Cultura Partilha de Saberes visamos superar as conceituações e problematizações naturais da busca do conhecimento em um processo de investigação e promover a práxis extensionista como caminhos para se constituir a cultura acadêmica, como caminhos que envolvem o saber científico e o popular.

Reafirmamos então, com o Círculo de Cultura como ação extensionista, o nosso entendimento de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve se constituir como princípio orientador da universidade, não devendo estar limitada aos cursos de graduação, mas que deve se consolidar também nos cursos de pós-graduação, uma vez que, na sua natureza a formação continuada responsável por promover novos olhares e modos de formação e de e de concepção de conhecimento. Neste sentido, lançamos olhares sobre as características do Programa de Mestrado Profissional em Educação que se ancora na perspectiva das diversidades como princípio da formação de professores (as) e profissionais e que, ao dialogar e propor com e através das ações de extensão universitária, deslocando lugares de conhecimento subalterno e promove, assim, as culturas pluralizadas/diversas. Defendemos, assim, que a extensão na práxis acadêmica deve emergir naturalmente na natureza do próprio fazer universitário, assim como o ensino, e não que seja um fazer compulsório.

A extensão universitária enquanto tema de pesquisa inaugura um importante momento na academia e na sociedade, reconhecendo que, tanto a Extensão quanto a Pesquisa-ação problematizam a produção do conhecimento científico, bem como os lugares e a hierarquia ou dicotomização da pesquisa e da extensão, colocando a extensão como menos relevante, ou tributária da pesquisa, pois a estenderia – para além da universidade.

A reinvenção da extensão nos anos de 1990, a partir do paradigma popular, abre espaço para construção de novas relações entre ensino e pesquisa no âmbito da formação acadêmica, a partir de ações extensionistas e da capacidade de transitar por diferentes áreas de conhecimento, espaços formativos de educação escolar e não escolar, e a formação de parcerias com organismos públicos e não governamentais. Essa fluidez característica da extensão universitária, em relação aos outros elementos da tríade, tem na sua mobilidade o potencial de fomentar estratégias e metodologias para além do currículo formal, mais engessado, aproximando-se do contexto dos alunos (as) e professores (as) e atendendo demandas locais nas quais as instituições de ensino estão alocadas. Vimos, neste sentido, a importância da curricularização da extensão como desafio das universidades em ressignificar seu sistema de ensino com resquícios: 1. da formação clerical e colonizadora, que constituiu historicamente a universidade; e 2. do modelo de formação acadêmica com finalidade técnica de atender ao mercado de trabalho, sem promoção de formação cidadã, defendida na pauta de universalização da extensão; considerando-a um “processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e, indispensável à formação cidadã” (FORPROEX, 2012, p. 9).

A curricularização é uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, propondo a integralização de, “no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação através em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social ” (BRASIL, 2014, p. 9), em áreas de pertinência social o que, no nosso entendimento, busca garantir a formação acadêmica aliada ao fortalecimento da Universidade, através da reconexão universidade/sociedade.

Sobre a importância de se pensar a Universidade a partir das dimensões que a sua função tríade ensino-pesquisa-extensão representa, Boaventura de Sousa Santos (2007), corrobora nosso pensamento afirmando que:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino.

Com o pensamento do autor, marcamos o princípio da indissociabilidade interdisciplinaridade e interprofissionalidade na Educação Superior como o reconhecimento e vivência de novos corpos de conhecimento e de novas relações da socialização do conhecimento, visando a intervenção, na realizada, possibilita acordos e ação coletiva entre a universidade e população.

No Círculo de Cultura, percebemos a importância de se discutir extensão universitária diante da proposta de curricularizar a extensão universitária, pautando assim a temática através de reflexão política e social como um mecanismo de interação, inclusão, reconhecimento e respeito das diversidades.

O Círculo de Cultura, na perspectiva freiriana, é concebido como um espaço dinâmico, no qual, por meio da interação dialógica ocorre a conversão mútua de conhecimentos, e seus (suas) sujeitos (as) refletem, expressam, constroem e reconstroem o mundo que vivem. Assim, para Alessandra Aguiar (2015, p.49), o Círculo de Cultura de Paulo Freire é o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo.

Tendo Paulo Freire como precursor, o Círculo de Cultura se origina em 1963, em Angico (RN), substituindo o modelo de alfabetização e a geometria quadrada e enfileirada da sala de aula, por uma disposição em que participantes se olhavam e criavam interação e não havia a imposição de transferência de conhecimento, mas uma construção coletiva. Desde então, o Círculo de Cultura tem passado por ressignificações e adaptações de uso, com vistas a alcançar experiências participativas, para diferentes objetivos, mas sempre mantendo o seu caráter dialógico, descentralizado e autônomo. Tem sido utilizado não apenas como um mecanismo de ensino e aprendizagem na escola, mas também como uma metodologia que busca refletir a realidade social das pessoas para a tomada de consciência. Esta ação política e crítica se incorporou como prática para o fortalecimento de organizações populares através do desenvolvimento de competências comunicativas, articulação e formação para transformação das realidades opressoras.

Nesse sentido, o uso e apropriação do Círculo de Cultura se expande na área de educação e das mais diversas áreas de conhecimento e práticas profissionais, que descentralizam os lugares de fala e entendem que o conhecimento tem como princípio o diálogo e, portanto, as interações, escuta a fala e as expressões dos sujeitos (as) são manifestações importantes, pois são fundadoras da linguagem e da tomada de consciência.

A escolha do Círculo de Cultura como principal dispositivo de investigação, tem relação próxima com os objetos de pesquisa, que se constitui em um lugar de interlocução das

diferentes vozes que compõem o tecido social. Este mecanismo será o espaço de promoção de debates sobre a formação inicial docente, a extensão universitária e o tema emergente, que é a curricularização, reconhecidos como ponto de interesse comuns da Universidade e da sociedade.

Colaborando com a justificativa da escolha do dispositivo de produção de informações da pesquisa, Gomez (2013, p. 91), defende a utilização do Círculo de Cultura na pesquisa aplicada dos cursos de mestrado profissional em educação:

Elaborar a pesquisa e a intervenção através do Círculo de Cultura confirmou na experiência de Paulo Freire, a ideia de que a educação não é transferir conteúdos, mas criar condições para isso. A produção social em si também deve despertar a curiosidade epistemológica, que muitas vezes é destruída pela própria instituição preocupada em instrumentalizar as pessoas com conteúdos preestabelecidos que atendem a outros interesses. Nesse sentido, não há saberes superiores ou inferiores e as competências conceituais e políticas são necessárias ao pesquisador para intervir.

Dessa forma, o referido dispositivo, convalida a pesquisa-ação, escolhida como método científico deste trabalho, pelo seu caráter horizontalizado das relações, onde predomina igualmente a atuação de todas (os) envolvidas (os), sem categorizar pesquisador (a)/pesquisado (a), mas sujeitos (as) pesquisadores (as) que, no mesmo patamar, têm condições autônomas e partilham saberes e constroem conhecimentos. Isso posto, a proposta metodológica desta pesquisa tensiona o desequilíbrio da ciência contemporânea, se opondo ao conhecimento regulação e aderindo o conhecimento emancipação. Para Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 73), o conteúdo do conhecimento científico se apresenta desencantado e triste, como um conhecimento qualitativo empobrecido. “Um conhecimento que se basta por si mesmo, que não dialoga, não entrelaça com outros, que avilta a natureza, e que desqualifica ao objetivar e ao quantificar”.

Enquanto viabilidade para investigação da categoria “formação inicial docente”, esta atividade de extensão surge como escopo para que esses atores e atrizes assumam papel participativo de modo a discutirem suas vivências e decidirem as práticas acadêmicas. Sendo um espaço interativo, as discussões sobre visão de mundo, de currículo e de educação, bem como, o compartilhamento de experiências proporcionadas pelo Círculo, viabilizam a práxis e direcionam meios transformadores.

Assim, os Círculos de Cultura serão desenvolvidos com o objetivo de discutir temas geradores que possibilitem a problematização de temas e compreensão do entendimento das concepções de formação e extensão. Vai além de provocar questões sobre a próprio conhecimento difundido pela Universidade, e sobre a própria atuação docente e

comprometimento discente no ambiente acadêmico. Compreendemos que esta intervenção dará possibilidade de voz e vez a atores e atrizes de diferentes segmentos se pronunciarem para a construção de pautas e demandas sociais e de decisões pedagógicas sobre educação para emancipação e em uma relação verticalizada.

Como resultados do projeto de extensão, prevemos o impacto no engajamento acadêmico e popular com vistas a uma análise crítica sobre o próprio termo “transformação social” que não acompanhe um projeto liberal e conservador. Do mesmo modo, acreditamos que a formação inicial docente caminhará para o entendimento na perspectiva das diversidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alessandra A. D. Círculo de cultura nas aulas de Educação Física. In GOMEZ, Margarita Victoria Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação [recurso eletrônico] / organizadoras Marília Franco, Margarita Victoria Gomez. – São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases-Lei nº 9394/96**. 8ed. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2017

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014 - 2024. Lei N.º 13.005/2014**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 2 maio 2018.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001c. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017

_____. **Metodologia da Pesquisa na prática extensionista**. IV Seminário de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal: 2008.

_____. **Metodologia participativa e Pesquisa-ação em extensão universitária**. II Mostra de Extensão Universitária da Pontifícia Universidade de Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Belo Horizonte – MG, 2017. Disponível em: http://www2.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170529143606.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 42-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. Carlos Rodrigues Brandão (org.). São Paulo: Brasiliense, 1999. Vários autores da 3. ed. de 1987.

BRASIL. IBGE. **Jacobina panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jacobina/panorama>. Acesso em: 13 abr. 2019.

COLETTE, Maria Madalena. **Contribuições da Pesquisa-Ação para o exercício da função social da universidade**. 2017. 303 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Ciências Sociais e Aplicadas, Rio de Janeiro, 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-Ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Série pesquisa v.16. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Manaus: AM, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 10-32. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Círculo de cultura: pesquisa e intervenção na educação superior**. In: BAPTISTA, A. M. H; MAFRA, J. F. (Org.). **Reflexão crítica memória e intervenção na prática pedagógica**. São Paulo: BT Acadêmica, 2013.

GOMEZ, Margarita Victoria & FRANCO, Marília (orgs.). **Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação [recurso eletrônico]**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015.

GROSFORGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. vol. 31, n. 1, jan./abri. 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Editora: UFMG. 1ed. Belo Horizonte. Ano 2003.

MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 103-111.

MUNANGA, Kabelenge. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niteroi, n.12, 169-203, 2010.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação**. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação XXV Encontro Anual da Compós. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 7 a 10 de junho de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura emancipatória. SP: Exposição realizada no Seminário: **Estudos Territoriais de desigualdades sociais**, 16 e 17 de maio de 2001 (mimeo).

_____. Para Além do Pensamento Abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, vol. 79, nov. 2007.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SÍVERES, Luiz. A extensão como um processo aprendente. in: FREITAS, Lêda Gonçalves; MARIZ, Ricardo Spinola; CUNHA FILHO, José Leão da. (Org.) **Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**. Brasília: Universa: Líber Livro, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

APÊNDICE D – CARDS DE DIVULGAÇÃO DO CÍRCULO DE CULTURA PARTILHA DE SABERES

**1º ENCONTRO TEMA:
UNIVERSIDADE E SOCIEDADE**

UMA RELAÇÃO TRANSFORMADORA

DATA: 15/06/2020 ÀS 15H00

Inscrições através do link <https://docs.google.com/forms/d/148jJBv4SKPxnIfHcgW46TeeR-MW90MG51nlQoPiy4a4c/edit>

Transmissão através do Google Meet. O link de acesso será disponibilizado em breve.

COM EMISSÃO DE CERTIFICADO

Apoio à pesquisa: **fapesb**

Grupo de pesquisa: **DIFEBA**

Grupo de estudo: **GEEDICE**

UNEB MPED NUPE

Gerlane Lima
Mestranda em Educação e Diversidade
MPED/UNEB
ORIENTADORA:
PROF.ª DR.ª JULIANA SALVADORI

**2º ENCONTRO TEMA:
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DIVERSIDADES**

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DIVERSIDADES

DATA: 29/06/2020 ÀS 15H00

Inscrições através do link <https://docs.google.com/forms/d/148jJBv4SKPxnIfHcgW46TeeR-MW90MG51nlQoPiy4a4c/edit>

Transmissão através do Google Meet

COM EMISSÃO DE CERTIFICADO

Apoio à pesquisa: **fapesb**

Grupo de pesquisa: **DIFEBA**

Grupo de estudo: **GEEDICE**

UNEB MPED NUPE

Gerlane Lima
Mestranda em Educação e Diversidade
MPED/UNEB
ORIENTADORA:
PROF.ª DR.ª JULIANA SALVADORI

3º ENCONTRO TEMA:
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

DATA: 13/07/2020 ÀS 15H00

Inscrições através do link <https://docs.google.com/forms/d/148jJBv4SKPxnIfHcgW46TeeRMW9OMG5InlQoPiy4a4c/edit>

Transmissão através do Google Meet

COM EMISSÃO DE CERTIFICADO

Apoio à pesquisa: fapesb

Grupo de pesquisa: DIFEBA

Grupo de estudo: GEEDICE

Gerlane Lima
 Mestranda em Educação e Diversidade
 MPED/UNEB
 ORIENTADORA:
 PROF.ª DR.ª JULIANA SALVADORI

4º ENCONTRO TEMA:
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

DATA: 27/07/2020 ÀS 15H00

Inscrições: <https://docs.google.com/forms/d/148jJBv4SKPxnIfHcgW46TeERMW9OMG5InlQoPiy4a4c/edit>

Transmissão através do Google Meet

COM EMISSÃO DE CERTIFICADO

Apoio à pesquisa: fapesb

Grupo de pesquisa: DIFEBA

Grupo de estudo: GEEDICE

Gerlane Lima
 Mestranda em Educação e Diversidade
 MPED/UNEB
 ORIENTADORA:
 PROF.ª DR.ª JULIANA SALVADORI