



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)



RAFAEL CASTELLO BRANCO CIARLINI

**CURRICULARIZANDO A EXTENSÃO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM COOPERATIVISMO DO IFMA:
DA SÍNCRESE À SÍNTESE**

Parnaíba-PI

2023

RAFAEL CASTELLO BRANCO CIARLINI

**CURRICULARIZANDO A EXTENSÃO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM COOPERATIVISMO DO IFMA:
DA SÍNCRESE À SÍNTESE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino. Linha de Pesquisa: Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT
Macroprojeto: Organização do currículo integrado na EPT

Orientadora: Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva

Coorientador Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes

Parnaíba-PI

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

C566c Ciarlini, Rafael Castello Branco
Curricularizando a extensão à luz da pedagogia histórico-crítica no Curso Técnico Integrado Em Cooperativismo do IFMA: da síncrese à síntese / Rafael Castello Branco Ciarlini. - 2023.
513 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Parnaíba, 2023.

Orientadora: Profa Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva.
Coorientadora: Prof Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes.

1. Extensão. 2. Currículo. 3. Trabalho. 4. Educação Profissional e Tecnológica. 5. Pedagogia histórico-crítica I.Título.

CDD - 378.013

Elaborado por José Edimar Lopes de Sousa Júnior CRB 3/1512

RAFAEL CASTELLO BRANCO CIARLINI

**CURRICULARIZANDO A EXTENSÃO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM COOPERATIVISMO DO IFMA:
DA SÍNCRESE À SÍNTESE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino. Linha de Pesquisa: Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT Macroprojeto: Organização do currículo integrado na EPT

Aprovado em 20 de dezembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Orientadora

Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Ana Cláudia Gouveia de Sousa
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

RAFAEL CASTELLO BRANCO CIARLINI

**CAMINHOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:
DESPERTANDO SABERES ALÉM DA SALA DE AULA NA EPT**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino. Linha de Pesquisa: Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT Macroprojeto: Organização do currículo integrado na EPT

Validado em 20 de dezembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Orientadora

Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Ana Cláudia Gouveia de Sousa
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação, fruto da minha pesquisa de mestrado, às artesãs da Cooperativa de Artesanato de Araíoses (COART ARAYOS), Mulheres de fibra que têm enraizado projetos e inspirado toda uma comunidade por meio das atividades de extensão em projetos institucionais do IFMA Campus Araíoses e com isso, tornaram possível a pesquisa de curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo. Essa dedicatória é também a todas às mulheres que com suas mãos moldam uma arte que conta histórias, tradições e expressam a identidade de um povo, transformando o artesanato em uma atividade econômica sustentável para suas famílias e para a comunidade como um todo, unindo tradição e inovação, preservando as raízes e, ao mesmo tempo, buscando novas oportunidades. À todos que participaram direta ou indiretamente da construção da COART ARAYOS, a primeira cooperativa concebida a partir dos projetos de extensão do IFMA Campus Araíoses, e responsável pelo fortalecimento dos laços de cooperação, solidariedade e apoio mútuo da classe trabalhadora em diversos arranjos socioprodutivos locais, onde as artesãs se engajaram junto com estudantes na transformação da realidade de catadores de materiais recicláveis, apicultores e meliponicultores, extrativistas de carnaúba e mandiocultores. A escola-rede IFMA Campus Araíoses fez surgir a Rede Arayos, com diversas parcerias e projetos, e teve imensa contribuição das artesãs da COART ARAYOS, como agentes sociais de mudança, expressão de uma prática social voltada às relações humanas socioafetivas, ao empoderamento e à transformação social. Que esta dedicatória venha acompanhada de reconhecimento e políticas públicas em benefício das artesãs da COART ARAYOS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar e me fortalecer durante cada etapa desse desafiador processo de pesquisa. Sinto-me verdadeiramente abençoado por ter a oportunidade de me dedicar a um estudo que busca ampliar os horizontes do conhecimento na curricularização da extensão para o currículo integrado de cursos técnicos da Educação Profissional e Tecnológica e de promover a transformação social da escola através de uma verdadeira comunidade de aprendizagem. À minha amada família, não tenho palavras suficientes para expressar o quanto seu amor incondicional e apoio constante significaram para mim. Vocês estiveram ao meu lado, encorajando-me a persistir mesmo nos momentos mais difíceis. Seu apoio inabalável e crença em mim foram a força motriz que impulsionou meu trabalho e me inspirou a continuar avançando. Aos meus orientadores, meu profundo agradecimento por todos os saberes ao longo dessa jornada acadêmica. A dedicação de vocês foi inestimável e contribuiu significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Vocês me incentivaram a explorar novos caminhos, inovar. Agradeço aos docentes do IFMA Campus Araíoses e às artesãs da COART ARAYOS por abrirem suas portas e corações, permitindo-me adentrar em suas realidades e compreender a importância da curricularização da extensão. A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa pesquisa, meu mais sincero agradecimento. Seja através de palavras de encorajamento, colaboração em campo ou qualquer forma de apoio, cada gesto foi valorizado e fez a diferença em minha jornada. Por fim, desejo expressar minha imensa felicidade em ter concluído esta pesquisa e em poder compartilhar os conhecimentos adquiridos. Espero que este trabalho possa servir como um ponto de partida para futuras pesquisas e ações que promovam a curricularização da extensão, visando a transformações social de cada escola e comunidade envolvidas. Que possamos continuar trilhando juntos novos caminhos e despertando saberes além da sala de aula.

“Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras: - LIBERDADE caça jeito”.

Manoel de Barros¹

¹ BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

RESUMO

A dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Parnaíba, na área de Ensino, insere-se na linha de pesquisa 2: Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. O trabalho destaca a curricularização da extensão a partir das atividades extensionistas das artesãs da Cooperativa de Artesanato de Araisos (COART ARAYOS) voltadas ao desenvolvimento dos arranjos socioprodutivos locais, buscando relacionar a prática social dessas atividades e os aspectos gerais da curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica. A pesquisa tem como objetivo compreender como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir para uma curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araisos, à luz da Pedagogia Histórico-crítica. Para isso, serão identificadas junto ao corpo docente a importância da curricularização da extensão, analisadas junto às artesãs que conteúdos e conhecimentos oriundos das atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da cooperativa podem contribuir com a organização curricular da extensão, e elaborado um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em cooperativismo do Campus Araisos-IFMA na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. As discussões teóricas tratarão sobre currículo (ARROYO, 2013), a concepção extensionista freireana (FREIRE, 2020), numa trajetória que destaca o trabalho como princípio educativo na Educação Profissional e Tecnológica (CIAVATTA, 2012), as suas diretrizes legais e as práticas sociais sincréticas e sintéticas na Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2019; 2022). A pesquisa é aplicada e qualitativa, com método em Pesquisa de Campo, ancorado no paradigma hermenêutico-interpretativo, com geração de dados a partir de entrevistas e questionários semiestruturados e a técnica da Análise de Conteúdo (AC). A pesquisa teve como participantes: 18 docentes de Cursos Técnicos Integrados do IFMA Campus Araisos e 9 artesãs da Cooperativa de Artesanato de Araisos (COART ARAYOS). Os dados gerados ao longo da pesquisa e apresentados objetivam responder às indagações que impulsionaram esse trabalho, bem como provocar novas reflexões acerca da temática estudada. Baseando nos resultados e os instrumentos aplicados, questionário e entrevista, alinhados ao arcabouço teórico que sustenta e fundamenta a pesquisa buscou-se extrair a percepção dos participantes, docentes e artesãs, sobre o problema norteador. A partir das respostas das duas categorias de participantes, analisou-se os dados dentro de uma perspectiva qualitativa à luz do método de análise de conteúdo de Bardin. Quanto aos resultados, espera-se não encontrar respostas definitivas para o problema de pesquisa, mas identificar as possíveis lacunas existentes no contexto, impulsionar a realização de novos estudos, bem como fomentar a discussão e a criticidade sobre o tema dentro da curricularização da extensão na Educação Profissional e Tecnológica, contribuindo para a formação humana integral de seus envolvidos. A pesquisa produziu um Produto Educacional (PE), Documento Orientador, intitulado "Caminhos da Curricularização da Extensão: despertando saberes além da sala de aula na EPT", que representará um apoio necessário a todos que constroem currículo com vistas à curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica.

Palavras-chave: Extensão; Currículo; Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica; Pedagogia Histórico-crítica.

ABSTRACT

The dissertation developed within the scope of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education on a National Network (PROFEPT) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI), Campus Parnaíba, in the area of Teaching, falls within the line of research 2: Organizations and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education. The work highlights the curricularization of extension based on the extension activities of artisans from the Cooperativa de Artesanato de Araisos (COART ARAYOS) aimed at the development of local socio-productive arrangements, seeking to relate the social practice of these activities and the general aspects of the curricularization of extension in light of Historical-critical pedagogy. The research aims to understand how extension activities developed within the scope of COART ARAYOS can contribute to the curricularization of the extension of the Integrated Technical Course in Cooperatives at IFMA Campus Araisos, in the light of Historical-critical Pedagogy. To this end, the importance of the curricularization of extension will be identified with the teaching staff, analyzed with the artisans which content and knowledge arising from extension activities developed within the scope of the cooperative can contribute to the curricular organization of the extension, and a guiding document for the curricularization of the extension will be drawn up. extension of the Integrated Technical Course in cooperativism at the Araisos-IFMA Campus from the perspective of Historical-Critical Pedagogy. Theoretical discussions will deal with curriculum (ARROYO, 2013), the Freirean extensionist conception (FREIRE, 2020), in a trajectory that highlights work as an educational principle in Professional and Technological Education (CIAVATTA, 2012), its legal guidelines and social practices syncretic and synthetic in Historical-critical Pedagogy (SAVIANI, 2019; 2022). The research is applied and qualitative, with a Field Research method, anchored in the hermeneutic-interpretive paradigm, with data generation from interviews and semi-structured questionnaires and the Content Analysis (CA) technique. The research had as participants: 18 teachers from Integrated Technical Courses at IFMA Campus Araisos and 9 artisans from the Araisos Crafts Cooperative (COART ARAYOS). The data generated throughout the research and presented aim to answer the questions that drove this work, as well as to provoke new reflections on the topic studied. Based on the results and the instruments applied, questionnaire and interview, aligned with the theoretical framework that supports and bases the research, we sought to extract the perception of the participants, teachers and artisans, about the guiding problem. Based on the responses of the two categories of participants, the data was analyzed from a qualitative perspective in light of Bardin's content analysis method. As for the results, it is expected not to find definitive answers to the research problem, but to identify possible gaps in the context, encourage the carrying out of new studies, as well as encourage discussion and criticality on the topic within the curricularization of extension in Professional and Technological Education, contributing to the integral human formation of those involved. The research produced an Educational Product (PE), Guiding Document, entitled "Paths of Extension Curricularization: awakening knowledge beyond the classroom in EPT", which will represent necessary support for everyone who builds a curriculum with a view to curricularizing extension in light of Historical-critical Pedagogy.

Keywords: Extension; Curriculum; Work; Professional and Technological Education; Historical-Critical Pedagogy

FIGURAS

Figura 1: Identidade visual da COART ARAYOS.....	23
Figura 2: Localização do IFMA no Estado do Maranhão.....	33
Figura 3: Comunidade de Aprendizagens Rede Arayos.....	48
Figura 4: Relação entre o instituído e o instituinte.....	63
Figura 5: Arco de Maguerez.....	64
Figura 6: Estrutura da Rede Temática.....	245
Figura 7: Mesorregião do Leste Maranhense.....	336
Figura 8: Microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense.....	336
Figura 9: Município de Araiões.....	336
Figura 10: Comunidades do município de Araiões.....	336
Figura 11: Capa e contracapa do Produto Educacional.....	346
Figura 12: Cooperativas originárias de projetos de extensão do IFMA Araiões	428

GRÁFICOS

Gráfico 1: Obstáculos para o conhecimento interdisciplinar.....	55
Gráfico 2: Pilares da Educação Unitária.....	102
Gráfico 3: Duplo sentido na compreensão do trabalho.....	106
Gráfico 4: Principais elementos inovadores dos Instituto Federais.....	126
Gráfico 5: Contexto histórico mundial da extensão.....	151
Gráfico 6: Transmissão vertical do conhecimento.....	158
Gráfico 7: Ciclo de desenvolvimento das diretrizes da extensão.....	173
Gráfico 8: Concepções de extensão.....	196
Gráfico 9: Pressupostos da Curricularização da Extensão.....	204
Gráfico 10: Dimensões da extensão para a curricularização.....	214
Gráfico 11: Momentos de organização do Projeto Inter.....	243
Gráfico 12: Processo de Curricularização da Extensão.....	250
Gráfico 13: Princípios na construção da Comunidade de Aprendizagem.....	257
Gráfico 14: Princípios da aprendizagem dialógica.....	259
Gráfico 15: Premissas de Paulo Freire para a Educação.....	270
Gráfico 16: Características da retroalimentação colaborativa.....	276
Gráfico 17: Processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia Histórico-crítica..	297
Gráfico 18: Engrenagem da curricularização da extensão.....	302
Gráfico 19: Desenho teórico-metodológico da pesquisa.....	331
Gráfico 20: Análise de Conteúdo: Primeira fase.....	343
Gráfico 21: Análise de Conteúdo: Segunda fase.....	344
Gráfico 22: Análise de Conteúdo: Terceira fase.....	345
Gráfico 23: Projetos articulados.....	362
Gráfico 24: Planejamento curricular e prática pedagógica.....	364
Gráfico 25: Participação em projetos de extensão.....	366
Gráfico 26 - População beneficiada.....	368
Gráfico 27: Contexto curricular.....	369
Gráfico 28: Articulação dos eixos.....	371
Gráfico 29: Prática social na curricularização da extensão.....	373
Gráfico 30: ETAPA 1/Prática social sincrética.....	446
Gráfico 31: ETAPA 2/Problematização.....	448
Gráfico 32: ETAPA 3/Instrumentalização.....	450
Gráfico 33: ETAPA 4/Catarse.....	452
Gráfico 34: ETAPA 5/Prática social sintética.....	454

IMAGENS

Imagem 1: Sala de negócios no IFMA Araioses.....	36
Imagem 2: Local de desenvolvimento da pesquisa.....	337
Imagem 3: Vista aérea do IFMA Campus Araioses.....	338
Imagem 4: Reunião na sala de negócios do IFMA Campus Araioses.....	348
Imagem 5: Reunião na comunidade rural de Água Fria.....	349
Imagem 6: Reunião na comunidade rural de Montevidei.....	350
Imagem 7: Comunidade rural Santa Rosa.....	350
Imagem 8: Casa Memorial Zé Nedina, presente!.....	351
Imagem 9: Comunidade rural Canto dos Porcos.....	352
Imagem 10: IFPI Campus Teresina.....	353
Imagem 11: IFPI Campus Piripiri.....	353
Imagem 12: IFPI Campus Pedro II.....	353
Imagem 13: UESPI Campus Parnaíba.....	353
Imagem 14: UFDPAr Campus Parnaíba.....	353
Imagem 15: Artesãs da COART ARAYOS.....	387
Imagem 16: Mulher indígena da tribo Arayos.....	388
Imagem 17: Artesanato de confraternização.....	388
Imagem 18: Educação em Ecoquadro.....	389
Imagem 19: Cocar indígena da tribo Arayos.....	390

TABELAS

Tabela 1: Cronologia da Extensão no Brasil.....	171
Tabela 2: Concepções de extensão universitária.....	188
Tabela 3: Linhas de ação na concepção e práxis da extensão.....	191
Tabela 4: Três Momentos Pedagógicos.....	240
Tabela 5: Formas de participação.....	280
Tabela 6: Entendimento sobre curricularização da extensão.....	375
Tabela 7: Desenvolvimento da disciplina.....	378
Tabela 8: Desafios para a curricularização da extensão.....	380
Tabela 9: Curricularização da extensão e formação discente.....	383
Tabela 10: Demandas de formação das artesãs.....	413
Tabela 11: Ocorrências das demandas de formação das artesãs.....	414
Tabela 12: Relação das demandas com o Perfil profissional.....	416
Tabela 13: Prática social sincrética – Processo pedagógico intencional.....	447
Tabela 14: Dimensões e questões problematizadoras do conteúdo.....	449
Tabela 15: Processo de construção do conceito.....	451
Tabela 16: Processo de avaliação de aprendizagem o conteúdo.....	453
Tabela 17: Intenções e compromisso de ação.....	455

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AC: Análise de conteúdo

APLs: Arranjos Socioprodutivos Locais

CF/88: Constituição Federal de 1988

CNE: Conselho Nacional de Educação

COART ARAYOS: Cooperativa de Artesanato de Araiões

CODAE: Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE)

CONSUP: Conselho Superior

CONIF: Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CRUTAC: Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

DEL: Desenvolvimento Econômico Local

EBTT: Educação Básica, Técnica e Tecnológica

ENAD: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EPE: Ensino, Pesquisa e Extensão

EPEG: Extensão, Pesquisa, Ensino e Gestão

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

FDE: Fórum de Dirigentes do Ensino

FME: Fórum Municipal de Educação

FORGRAD: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação

FORPROEX: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IFMA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFPI: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA: Maranhão

MEC: Ministério da Educação

MRC: Movimento de Reestruturação Curricular

PE: Produto Educacional

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE: Política Nacional de Educação

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PROEXT: Programa de Extensão Universitária

PROFEPT: Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SAJU: Serviço de Assistência Jurídica

SEBRAE-MA: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Maranhão

SINE: Sistema Nacional de Emprego

SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública

UESPI: Universidade Estadual do Piauí

UFDPAr: Universidade Federal do Delta do Parnaíba

UFPI: Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	50
2.1	Currículo em integração: território de luta e fortalecimento da democracia.....	50
2.1.1	Despedaçamento no currículo.....	54
2.1.2	Profissionalismo, profissionalidade, profissionalização, interprofissionalidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade.....	70
2.1.3	Educação como ato político.....	84
2.1.4	Currículo em integração.....	92
2.2	Trabalho como princípio educativo na Educação Profissional e Tecnológica....	99
2.2.1	Pilares da educação unitária para a curricularização da extensão.....	102
2.3	Organização do currículo integrado para uma curricularização da extensão....	108
2.3.1	Presentificando ausências.....	108
2.3.2	Formação docente cultivada.....	113
2.3.3	Curricularizar a extensão como prática de declarar direitos.....	119
2.4	A extensão na indissociabilidade estrutural dos eixos educacionais.....	122
2.4.1	A escola como projeto de sociedade.....	127
2.4.2	A prática social na relação trabalho e educação.....	141
2.5	Evolução histórica da extensão.....	150
2.5.1	Contexto histórico mundial da extensão.....	150
2.5.2	Contexto histórico nacional da extensão.....	152
2.5.3	Extensão universitária, Extensão tecnológica e Extensão comunitária.....	175
2.6	Concepções de extensão.....	186
2.7	Flexibilização curricular unitária.....	198
2.7.1	Pressupostos da curricularização da extensão.....	202
2.7.2	Dimensões e concepções da curricularização da extensão.....	214
2.7.3	Processo de curricularização da extensão.....	249
2.8	Nós e laços: Comunidade de Aprendizagem.....	254
2.8.1	Poder local, comunidade de aprendizagem e curricularização da extensão.....	254
2.8.2	Espaço local.....	256
2.8.3	Princípios na construção de uma Comunidade de Aprendizagem.....	256
2.8.3.1	Aprendizagem dialógica.....	257

2.8.3.2	Projeto de Escola.....	274
2.8.3.3	Projeto do Meio.....	274
2.8.3.4	Integração e confiança relacional.....	277
2.8.3.5	Educação participativa da comunidade.....	279
2.8.3.6	Transformação social e cultural.....	281
2.9	Da síncrese à síntese: a Pedagogia Histórico-crítica como Teoria Pedagógica Humana e revolucionária de curricularização da extensão.....	283
2.9.1	Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica.....	283
2.9.2	Ações na Pedagogia Histórico-crítica.....	290
2.9.3	Do currículo sincrético ao currículo sintético.....	293
2.9.4	Curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica.....	297
2.10	Aprendizagem na interação dialógica.....	303
2.11	Espaços de produção do saber na curricularização da extensão.....	309
2.11.1	Ampliação dos espaços formativos.....	312
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	329
3.1	Caracterização da pesquisa.....	331
3.2	Campo de pesquisa e descrição dos participantes da pesquisa.....	335
3.3	Técnicas de geração de dados.....	339
3.4	Procedimentos de interpretação e análise dos dados.....	342
3.5	Produto Educacional.....	345
3.5.1	Apresentação do produto educacional.....	346
3.5.2	Finalidade do Produto Educacional.....	347
3.5.3	Desenvolvimento e aplicabilidade do Produto Educacional.....	347
3.5.4	Validação do Produto Educacional.....	357
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	357
4.1	Análise dos questionários: a percepção docente do IFMA Campus Araiões.....	360
4.1.1	Percepções sobre projetos, currículo, prática pedagógica, articulação escola-comunidade e desenvolvimento.....	361
4.1.2	Percepções sobre a curricularização da extensão.....	373
4.1.3	Análise das entrevistas: o olhar das artesãs da COART ARAYOS.....	386
4.2.1	Inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico.....	392
4.2.2	Conflitos interpessoais e desvalorização do trabalho.....	400

4.2.3	Políticas e infraestrutura pública.....	406
4.2.4	Formação humana, gestão empreendedora e responsabilidade social.....	410
4.2.4.1	Formação profissional.....	410
4.2.4.2	Benefícios práticos.....	419
4.2.4.3	Empreendedorismo e projetos sociais.....	422
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	431
5.1	Identificação da importância da curricularização da extensão.....	433
5.2	Conteúdos e conhecimentos oriundos das atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS que podem contribuir com a organização curricular da extensão.....	435
5.3	Elaboração de um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araioses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.....	441
5.3.1	Artesanato pedagógico: a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.....	443
5.4	Por que cantamos?.....	457
	REFERÊNCIAS.....	460
	APÊNDICES.....	495

1 INTRODUÇÃO

*“[...] você perguntará por que cantamos
cantamos porque o rio está soando
e quando soa o rio / soa o rio
cantamos porque o cruel não tem nome
embora tenha nome seu destino
cantamos pela infância e porque tudo
e porque algum futuro e porque o povo
cantamos porque os sobreviventes
e nossos mortos querem que cantemos
cantamos porque o grito só não basta
e já não basta o pranto nem a raiva
cantamos porque cremos nessa gente
e porque venceremos a derrota
cantamos porque o sol nos reconhece
e porque o campo cheira a primavera
e porque nesse talo e lá no fruto
cada pergunta tem a sua resposta
cantamos porque chove sobre o sulco
e somos militantes desta vida
e porque não podemos nem queremos
deixar que a canção se torne cinzas”².
(BENEDETTI, 1989, p.192-193).*

No interior do Estado do Maranhão, na Região do Baixo Parnaíba Maranhense, encontra-se o município de Araiões, formado por comunidades insulares-deltaicas e continentais que lutam por visibilidade de seus talentos, experiências, saberes e memórias.

A origem indígena está marcada no rosto, na pele, nas danças, na comida, na relação com a natureza trançada em fibras, conchas, sementes, escamas, tecidos, pinturas multicoloridas que contam histórias, constroem laços, tecem colchas de retalhos que resgatam a identidade cultural e o pertencimento territorial.

Mesmo fazendo parte desde 2005 da Rota turística das Emoções³ que integra os Estados do Maranhão, Piauí e Ceará, Araiões ainda não foi apresentada ao desenvolvimento do turismo regional. Os serviços de hospedagem, alimentação, transporte, lazer e entretenimento demandam mais planejamento, organização, integração e capacitação. Nesse contexto de pouco investimento e muita carência social, as mulheres araiõesenses formam um grupo atípico. Com ou sem apoio, elas desde cedo vão conhecendo e se dedicando à cultura local.

² BENEDETTI, Mário. **Antologia Poética**. Por que cantamos? Rio de Janeiro: Record, 1989.

³ SEBRAE. **Rota das emoções**: Piauí, Ceará e Maranhão. Conheça a Rota das Emoções. Disponível em: <http://rotadasemocoes.com.br/> Acesso em 20/01/2023.

Passa pelas mãos femininas o artesanato, a arte, a luta diária pela sobrevivência, as bases de uma pedagogia da resistência. Passa também por essas mãos os sonhos, os anseios e projetos de vida. Elas tecem o presente e o futuro⁴ (FREIRE, 2016, p.87) de suas famílias e suas comunidades, resistindo cada uma ao seu modo num mundo onde ser dona do próprio nariz - o que significa poder escolher para onde ir, para onde olhar, e conseqüentemente, o que pensar e o que desejar - tem um preço.

Em Araiões elas são conhecidas como Mulheres de fibra e fazem parte da Cooperativa de Artesanato de Araiões (COART ARAYOS), nascida no decorrer do projeto de extensão cooperativismo⁵ empreendedor⁶ artesanato ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus Araiões no período de 2019 a 2021.

Aliadas ao IFMA, as artesãs da cooperativa alcançaram visibilidade, inspiraram no período da pandemia⁷, foram premiadas na modalidade Educação Profissional e Tecnológica no prêmio Sebrae de Educação empreendedora⁸ pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Maranhão (SEBRAE-MA) e assumiram o protagonismo no desenvolvimento dos Arranjos Socioprodutivos Locais (APLs), ampliando suas atividades extensionistas em práticas sociais diversas, problematizando e instrumentalizando juntamente com docentes e discentes bolsistas e voluntários do IFMA Campus Araiões formas de impactar e transformar a realidade

⁴ Inspirado na lição de Paulo Freire de que “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** [recurso eletrônico]: cartas pedagógicas e outros escritos; organização Ana Maria Araújo Freire 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

⁵ Paul Singer sempre defendeu que para o cooperativismo ser entendido e apoiado em seus propósitos, “é necessário que não só os cooperadores mas o público em geral seja educado em seus princípios ou, mais amplamente, em sua visão de mundo”. (p. 42) [...] “o grande valor atribuído à democracia e à igualdade dentro dos empreendimentos, a insistência na autogestão e o repúdio ao assalariamento”. (p. 111) SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária** 1ª ed. – São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Introducao-economia-solidaria-WEB-1.pdf> Acesso em 05 de jan. 2023.

⁶ Filion compreende que o empreendedorismo “como um conjunto de práticas capazes de garantir a geração de riqueza e um melhor desempenho àquelas sociedades que o apoiam e o praticam”. FILION, L. J. **Um roteiro para desenvolver o empreendedorismo**. Cadeira de empreendedorismo Rogers-J.A.Bombardier HEC Montréal, 1992. Disponível em: http://www.oei.es/etp/roteiro_desenvolver_empreendedorismo_filion.pdf Acesso: 01 de jan. 2023

⁷ IFMA – INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Campus Araiões produz máscaras para comunidades do Baixo Parnaíba Maranhense**. Publicado em 15 de set. 2020. Instituto Federal do Maranhão. Disponível em: <https://araioses.ifma.edu.br/2020/09/15/campus-araioses-produz-mascaras-para-comunidades-do-baixo-parnaiba-maranhense/> Acesso em 18 set. 2022.

⁸ IFMA – INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Educação empreendedora: seis projetos do IFMA conquistam prêmio Sebrae**. Disponível em <https://portal.ifma.edu.br/2021/11/23/educacao-empreendedora-seis-projetos-do-ifma-conquistam-o-premio-sebrae/> Acesso: 11 de mai. 2022

precarizada dos trabalhadores através do empreendedorismo social⁹ (REIS; RUA, 2019, p.04).

Sem uma política pública municipal voltada à geração de renda, as Mulheres de fibra rompem as dificuldades dentro e fora de casa e sustentam a beleza de um artesanato que resiste, não apenas como alternativa de renda, mas como luta, resgate da dignidade, história, identidade, pertencimento e cidadania.

O ensino, a extensão e a pesquisa planejados e realizados a partir das artesãs da COART ARAYOS no IFMA Campus Araioses surgem do diálogo para o atendimento de interesses e necessidades dos trabalhadores e desenvolvimento dos APLs. Esse diálogo¹⁰ (GUTIERRAZ; CATANI, 1998, p.74), que é um critério da verdade¹¹ (GADOTTI, 2008, p.130-131) e de fé¹² (FREIRE, 2005, p.94) entre os sujeitos, tem como ponto de partida as experiências sociais, culturais, políticas, econômicas e pessoais dos trabalhadores, onde o protagonismo¹³ (DA SILVA

⁹ Ana João Reis e Orlando Lima Rua explicam que “no empreendedorismo social prevalece a criação de valor social, em detrimento da geração de valor econômico, enquanto no empreendedorismo empresarial acontece precisamente o oposto. Os empreendedores sociais consideram a riqueza apenas um meio para atingir um fim, ao passo que os empreendedores empresariais entendem a criação de riqueza como a forma de medir a criação de valor”. REIS, Ana João; RUA, Orlando Lima. **Empreendedorismo Social: a Perspectiva do Turismo Comunitário**. Vida Econômica Editorial, 2019.

¹⁰ Gutierrez e Catani afirmam que “o diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação em que todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir de sua própria história constitutiva. Ou seja, ver o outro tal qual ele mesmo se vê, e não apenas como eu o vejo a partir de minha especificidade”. GUTIERREZ, G.H. e CATANI, A.M. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez. 1998.

¹¹ De acordo com Gadotti o “diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade. A verdade do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do outro, da comunicação, da intercomunicação. Só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar. O diálogo com o outro não exclui o conflito. A verdade nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum... O meu conhecimento só é válido quando eu o compartilho com alguém”. GADOTTI, Moacir. **Mova por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2008

¹² “O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabem também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado... Está convencido que este poder de transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se”. FREIRE, Paulo. **Educação de adultos: algumas reflexões**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 94.

¹³ Da Silva Júnior, citando Martin (1999), explica que “um dos maiores desafios do desenvolvimento local é criar condições para que a comunidade local seja a protagonista deste desenvolvimento, satisfazendo assim as necessidades humanas fundamentais.” DA SILVA JÚNIOR, Nortoniciste Guedes. **Empreendedorismo e o desenvolvimento local**. Anais do Simpósio Sul-Mato-Grossense de Administração, v. 4, n. 4, p. 216-228, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SIMSAD/article/view/13357/9214> Acesso em 02 de jan. 2023

JÚNIOR, 2021, p.218) dos estudantes e da comunidade no processo educacional se incorporam aos projetos.

A COART ARAYOS surgiu durante a realização do projeto de extensão “Cooperativismo empreendedor artesanato” e mesmo após a conclusão do projeto, as artesãs do projeto continuam atuando, em parceria com o IFMA Campus Araíoses, trazendo demandas sociais, planejando a realização de outros projetos em todos os eixos educacionais.

Figura 01 – Identidade visual da COART ARAYOS



Fonte: Instagram @coart.arayos

O projeto de extensão foi decisivo para a integração das artesãs à instituição, mudando, inclusive, a organização dos espaços pedagógicos no IFMA, com a proposta e criação da sala de negócios (anteriormente planejada como sala de aula e depois sala de *coworking*), inaugurada quando as Mulheres de Fibra discutiam a constituição da cooperativa. Sem prédio cedido pelo município de Araíoses ou pelo Estado do Maranhão, as artesãs do projeto de extensão utilizaram o espaço institucional da sala de negócios para a oferta de disciplinas de prática de projeto de extensão, realização de oficinas, reuniões e confecção de artesanato para feiras, eventos, além de diversas outras ações dentro e fora do IFMA Campus Araíoses. Naturalmente, a missão institucional e as potencialidades do artesanato foram se integrando, comungando sonhos, compartilhando experiências, gerando visibilidade para as insatisfações sociais e transformando a vida de muitos(as) araiosenses.

O simbolismo das artesãs da COART ARAYOS na participação dos rumos da escola chama a atenção por causa do sentimento de pertencimento e apropriação que elas demonstram. Com diversas atividades de sucesso desenvolvidas no âmbito dos eixos educacionais, as artesãs são chamadas nessa proposta de pesquisa a dar um importante passo para a curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus Araioses na perspectiva Histórico-crítica, iluminando o caminho para a integração da prática social no currículo institucional.

A presente pesquisa se situa na área do Ensino, linha de pesquisa “Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica” e macroprojeto “Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica”. Na linha de pesquisa, o projeto¹⁴ (GADOTTI, 1994, p.579) se propõe discutir como as atividades extensionistas da Cooperativa de Artesanato de Araioses (COART ARAYOS) no IFMA Campus Araioses podem contribuir para uma curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

O macroprojeto se justifica pela natureza da proposta que discutirá a organização do currículo integrado a partir de uma curricularização da extensão no Curso Técnicos Integrado, considerando que as discussões atuais se restringem ao currículo do Ensino Superior, possibilitando assim, que as questões sociais possam ter vozes nos conteúdos curriculares também, no âmbito dos cursos técnicos.

O **objetivo geral** desta pesquisa é compreender como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir para uma curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araioses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

Para esse propósito são traçados os seguintes **objetivos específicos** tendo como técnica de geração de dados questionários e entrevistas semiestruturadas: **a)** Identificar junto ao corpo docente a importância da curricularização da extensão na formação integral os discentes; **b)** Analisar que conteúdos e conhecimentos oriundos das atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem

¹⁴ Gadotti ensina que projetar é antever um futuro diferente do presente. Para ele todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 28/ago. a 2/set. 1994.

contribuir com a organização curricular da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses; e **c)** Elaborar um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus Araíoses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

Como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir para uma curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses, à luz da Pedagogia Histórico-crítica?

O estudo da implementação da curricularização da extensão na educação é uma questão de grande interesse prático para docentes e discentes, considerando a importância de incluir questões de impacto social e as demandas territoriais onde a escola está inserida. Nesse sentido, com fundamento constitucional na indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão (EPE), pretendemos contribuir para as discussões dos estudos do currículo e orientar essa curricularização a partir das atividades extensionistas da COART ARAYOS numa perspectiva Histórico-crítica.

Esse processo de curricularização da extensão pode ser desenvolvido a partir das questões sociais e suas relações com os conteúdos curriculares, tendo como base um processo de ensino-aprendizagem dos educadores-educandos e educandos-educadores a partir das atividades extensionistas da COART ARAYOS. Para darmos movimento à engrenagem da investigação, as discussões teóricas sobre currículo (ARROYO, 2013, 2014 e 2019) delimitadas na extensão (FREIRE, 2020) considerarão nessa trajetória o trabalho como princípio na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (CIAVATTA, 2012), as suas diretrizes legais e as práticas sociais sincréticas e sintéticas na Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2019 e 2022). A pesquisa é aplicada e qualitativa, com método em Pesquisa de Campo ancorado no paradigma hermenêutico-interpretativo, com geração de dados em entrevistas e questionários semiestruturados e técnica de Análise de Conteúdo (AC). Os partícipes docentes são do Campus Araíoses de Cursos Técnicos Integrados e que tenham realizado projetos de extensão no período de 2017 a 2023; e as artesãs que integram a cooperativa e tenham participado de projetos de extensão no mesmo período.

O Produto Educacional (PE) será um documento orientador intitulado "Caminhos da Curricularização da Extensão: despertando saberes além da sala de

aula na EPT”, que representará um apoio necessário a todos que constroem currículo com vistas à curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica.

A discussão sobre a curricularização da extensão nos cursos técnicos se justifica porque as demandas, as questões sociais e as transformações na qualidade de vida das comunidades fazem parte de uma totalidade e complexidade que não são possíveis de serem problematizadas com ações isoladas no currículo¹⁵ (VEIGA, 2015, p.20) ou apenas no curso superior.

Se hoje a extensão é reconhecida como atividade construída historicamente como processo educacional interdisciplinar, político, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino e a sociedade, por meio da produção e aplicação do conhecimento, em articulação permanente com ensino e pesquisa, não podemos mais encará-la sem essa continuidade dialógica e incorporação curricular. É nesse contexto que justificamos essa discussão sobre a curricularização da extensão além dos cursos superiores, nos Cursos Técnicos Integrados, não apenas na porcentagem mínima prevista na estratégia 12.7, da Meta 12, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), mas em toda a sua inteireza, tornando real e permanente a articulação e indissociabilidade do EPE e para tanto, fundamentamos essa estratégia na Pedagogia Histórico-crítica a partir das atividades extensionistas das Mulheres de fibra da COART ARAYOS.

Curricularizar a extensão é tornar o currículo “em integração”, ou seja, não transmissor de conhecimento e nem reprodutor, mas transformador, dinâmico, onde os sujeitos também estão em integração com a realidade e se tornam “agentes no processo de construção do saber”¹⁶ (GOHN, 2006, p.29) que reconhecem o direito ao conhecimento produzido pelo trabalho para atender aos interesses e necessidades

¹⁵ Veiga conceitua currículo como uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; é a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior Projeto Político-Pedagógico**. Papirus Editora. Brasil. 2015.

¹⁶ “Quem é o educador em cada campo de educação? [...] Em cada campo, quem educa é o agente do processo de construção do saber?” Na educação formal sabemos quem são os professores. Na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v14n50/v14n50a03.pdf> Acesso em 22 de mai. 2023

dos trabalhadores, rompendo com a “inexperiência democrática”¹⁷ (FREIRE, 1959, p.11), com o despedaçamento curricular que dicotomiza, marginaliza e que não serve à educação emancipatória, mas a uma hegemonia¹⁸ (PORTELLI apud GADOTTI, 2004, p. 143) intolerante ao “excesso democrático”¹⁹ (SANTOS, 1997, p.212), e voltada à meia-educação²⁰ (MENDES apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.13) e à lógica neoliberal²¹ (GENTILI; SILVA, 1998, p.104), de erosão radical do direito à educação²² (SANTOS, 2005, p.10), de dominação²³ (GADOTTI, 2003, p.128),

¹⁷ “Centralismo, verbalismo, anti-dialogação, autoritarismo, ‘assistencialização’ são manifestações de nossa ‘inexperiência democrática’, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados de nossa atualidade. Dos mais fortes. Dos mais presente. Dos mais perturbadores do ritmo de nossa democratização, outro dado de nossa atualidade, situado mais no hoje desta atualidade”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023.

¹⁸ Gadotti cita Portelli ao explicar que a hegemonia é ao mesmo tempo ideologia da classe dirigente, concepção do mundo difundida em todas as camadas sociais e direção ideológica da sociedade. A hegemonia da classe dominante supõe que esta classe produz seus intelectuais, cuja função é garantir o consenso da sociedade”. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

¹⁹ Quando Santos fala sobre a crise institucional da universidade ele nos traz uma reflexão importante sobre a tensão gerada pela exclusão da maioria do sistema democrático e assim, nos oferece algumas indagações dignas de nota: “Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes, sem provocar um ‘excesso de democracia’ e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias, sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade?” SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 1997.

²⁰ Sobre a ideologia conservadora que legitima os escassos recursos destinados à educação no Brasil, Ciavatta e Ramos citam a crítica de Mendes sobre os tecnocratas brasileiros que, segundo ele: julgam poder obter uma inteligência política, ou técnica ou burocrática, a baixo custo: Se se pode promover uma sociedade com cem ou mil pessoas exercendo o papel ditatorial, por que educar dez milhões ou cem milhões, para exercer a democracia? Se o “desengrossamento” do povo, até a limpidez é tão dispendioso e “incerto”, por que não admitirmos a meia-educação?” CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt Acesso em 05 de agosto de 2023.

²¹ Na lógica neoliberal, de acordo com Gentili e Silva, “[...] a educação serve para o desempenho do mercado e a sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimento e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho”. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

²² Boaventura Santos explica que o direito à educação sofre erosão radical quanto a escola é transformada em serviço a que se tem acesso não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento. SANTOS, Boaventura de Sousa. (2005). **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez. (Coleção questões da nossa época, v.120). Disponível em https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/42125/4/A%20universidade%20no%20seculo%20XXI_para%20uma%20reforma%20democratica.pdf Acesso em 07 de agosto de 2023

²³ “Não podemos perder de vista o caráter de classe, o caráter ideológico da educação, cuja função, na nossa sociedade, é manter as relações de dominação e exploração implantadas pelo modo capitalista de produção. É uma força social considerável posta a serviço da dominação, criadora de um senso

manutenção da estratificação social reinante²⁴ (TEIXEIRA, 1989), do antidemocratismo²⁵ (DARDOT; LAVAL, 2016, p.8), da opressão, adiestramento e violência social e econômica, com negação da dignidade humana e manutenção de um consenso da sociedade baseado no “grande circuito da produção e do consumo”²⁶ (DARDOT; LAVAL, 2016, p.324).

A integração é o início da construção curricular e a curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica é o desenvolvimento dessa construção, num movimento perpétuo, democrático e transformador das pessoas e da realidade social, tornando o currículo “em integração”.

Se a educação é um ato do conhecimento que faz sentido à vida²⁷ (PINHO DE ALMEIDA, 2015, p.57) e um processo de elaboração, construção, desconstrução, reconstrução e reflexão sobre o instituído e o instituinte, sobre novas e antigas práticas, podemos possibilitar um divisor de águas para a essência docente. Contactar novos termos e novos jeitos de vivenciar a educação é uma oportunidade

comum unificador e coeso em favor dos valores capitalista-burgueses”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

²⁴ “As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isso mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe havia de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas foi jamais criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.” TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. Disponível em www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao08.html Acesso em 05 de jun. 2023

²⁵ “Compreender politicamente o neoliberalismo pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social e político que ele representa e promove desde 1930. Ele traz em si uma ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um antidemocratismo: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal”. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016

²⁶ “Os sujeitos nunca teriam se ‘convertido’ de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial e mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar e implantar, ‘por uma estratégia sem estrategistas’, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. Foi esse dispositivo de eficácia que forneceu à atividade econômica os ‘recursos humanos’ necessários, foi ele que produziu incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo”. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

²⁷ Pinho da Almeida defende que esse é o “fundamento para que o conhecimento possa vir a contribuir efetivamente com a formação de todo e qualquer cidadão, ou seja, enquanto espaço de educação, de formação integral, a Universidade deve oferecer espaço privilegiado para que o conhecimento faça sentido para esse acadêmico. Ou seja, só aprendemos quando aquilo que se está aprendendo nos é significativo, o que se aprende por obrigação também se esquece facilmente.” PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. *Diversité REcherches et terrains*, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

que a participação no processo de pesquisa oferece não só a docentes e artesãs, que perceberão que a educação não começa e nem termina dentro das salas ou dos muros da escola. Daí a pertinência de discutirmos a curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo a partir das práticas sociais pensadas, saberes e experiências, como as que se pretendem aqui expor e discutir no âmbito das atividades extensionistas das Mulheres de fibra da COART ARAYOS uma perspectiva Histórico-crítica.

Na perspectiva pessoal, atuo como docente há mais de uma década na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na área jurídica de disciplinas ofertadas em cursos superiores (bacharelado e tecnólogo), técnicos e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e vivenciei experiências curriculares distintas nos campi Santa Inês e Araioses do IFMA, mas que contém algo em comum e desafiador: prevalência da teoria sobre a prática, conteúdos curriculares dissociados das experiências históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas e pessoais dos estudantes no contexto da realidade local, invisibilidade da comunidade externa, foco educacional para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e para o mercado de trabalho, distantes dos interesses e necessidades da classe trabalhadora e da territorialidade, de uma formação omnilateral²⁸ (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p. 270-271) para o mundo do trabalho.

Por mais que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) expressem formalmente uma proposta de EPT, não há uma materialização crítica dessa educação no cotidiano da escola e no próprio currículo. Percebe-se uma prática fragmentada, desarticulada, caótica e não dialógica das disciplinas no currículo, com priorização do Eixo Ensino na carga horária docente, investimento na pesquisa e uma visão institucional periférica, marginal ao currículo e não estratégica do Eixo Extensão,

²⁸ Frigotto e Ciavatta ensinam que “a tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais”. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

“ignorando o caráter orgânico e dinâmico da escola com a comunidade”²⁹ (OLIVEIRA, 2019, p.36-37).

Essa expropriação da prática social e do mundo do trabalho no currículo verificada nas atividades de ensino, se evidencia ainda mais nas reuniões pedagógicas onde os temas mais tratados são: evasão, retenção de estudantes, aprovação de estudantes por colegiado e ENEM. Arrayo³⁰ (2013, p.54) expõe: “nos resultados das avaliações importa quem não fala, quem não acerta e quem falou mal, não ensinou. Os sujeitos importam para condená-los”.

No superior, as discussões giram em torno da adequação da instituição para aprovação de curso pelo Ministério da Educação (MEC) e o ENADE. A política de egressos está preocupada com o mercado de trabalho, onde o Sistema Nacional de Emprego (SINE) e a flexível e precária empregabilidade³¹ (GENTILI apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.160-161) são alvos.

Essa experiência limitada ao Eixo do Ensino gerou questionamentos sobre o meu papel docente na EPT e a necessidade de uma formação pedagógica voltada para o mundo do trabalho. Nesta trajetória formativa continuada, a escolha pela especialização em EPT veio como resultado dessa reflexão que buscava dar sentido

²⁹ Para Irlane Maia de Oliveira, as instituições de educação ignoram os processos potencialmente dialógicos dos saberes detidos pela comunidade: “Desconhecemos também a dimensão didática da extensão universitária que se apresenta como campo fecundo e imensurável de práticas sociais dos nossos saberes e fazeres docentes. Essas questões poderão ser analisadas a partir dos Projetos Pedagógicos de cursos e do reduzido interesse dos professores em atuar nos projetos de extensão. Essas preocupações foram delineadas no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010/Meta 23, que instituiu no mínimo 10%, do total de créditos exigidos na graduação para as ações de extensão”. OLIVEIRA, Irlane Maia de. **Saberes que sabem à extensão universitária**. Attico Chassot. 1ª ed. eBook. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

³⁰ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

³¹ “A empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir dos anos de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego. [...] Um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado... Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. ‘Empregabilidade’ não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não. [...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir”. OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

à docência e à minha própria caminhada. A história, a base conceitual e a formação integral do ser humano na EPT³² (PACHECO, 2015, p.29) forneceram elementos para mais inquietações e um empenho voltado ao Eixo da Extensão, buscando aprender com os saberes dos sujeitos, compreender a territorialidade, construir parceiras e atender os interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Essa busca foi um reencontro com minha própria história e as experiências cooperativistas de 2002 a 2004 na comunidade do Barro Vermelho (Parnaíba-PI), como estudante do curso de Economia da Universidade Federal do Piauí (UFPI); e estudante de Direito, na mesma comunidade, quando atuei como estagiário do Serviço de Assistência Jurídica (SAJU) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

A extensão possibilitou o respirar na escola: ir além da teoria, das reuniões maçantes e dos espaços apertados, enfileirados e secretos³³ (GAUTHIER et al, 2006, p.20) do “santuário da sala de aula”³⁴ (BULOUGH apud MARCELO GARCÍA, 2009, p.122); conhecer o sujeito educando na história, escalar os muros, cercanias e mergulhar na realidade das práticas sociais vivenciadas e experienciadas pelos(as) educandos(as), numa cultura rica de oportunidades, fértil em esperança, mas que ainda é opressora, imposta, introjetada, cheia do medo, passividade, silêncio e

³² Para Pacheco, a Formação Humana Integral “supera a divisão do ser humano entre o que pensa e aquele que trabalha, produzida pela divisão social do trabalho, presente na formação voltada ao “treinamento” para a execução de determinadas tarefas. Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí. Essas relações ocorrem dentro de um determinado processo histórico onde o trabalho em busca da satisfação das necessidades materiais e subjetivas possibilita ao ser humano construir novos conhecimentos”. PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Pol%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

³³ “Uma das condições essenciais a toda a profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo”. GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006

³⁴ “O santuário da sala de aula é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e se protege mediante o isolamento, e que pais, diretores, e outros professores hesitam em violar”. MARCELO GARCÍA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009. Disponível em https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1 Acesso em 21 de mai. 2023

adestramento. A partir do olhar do outro pude ver a escola com outras cores, sentir as forças que oprimem e os problemas sociais que negam direitos e a dignidade.

No Eixo Extensão foi possível exercer a curiosidade de uma prática político-pedagógica com o outro, para o outro, esperar menos desamparo e sonhar com a justiça social. Dessa relação dialógica, nascemos professor extensionista e dessa condição, existimos como educador. Pela lente do eixo educacional da extensão percorremos criticamente a organização do currículo integrado, e reconhecemos o valor humanizador”³⁵ (LÜCK, 2013 p.60) e transformador da escola a partir das comunidades de aprendizagens no seu entorno. Desde então, identificamos problemas quanto aos vazios da escola, dos sujeitos e da prática social no currículo e refletimos, num contexto de luta e inovação, novas formas³⁶ (FREITAS, 1991, p.23) de trazer essa prática existencial em projetos de extensão para a territorialidade curricular, deixando o currículo de ser meramente prescritivo para transformar-se num instrumento transformador-formativo-inacabado de retroalimentação educacional colaborativa e multirreferenciada³⁷ (NANCLARES, 2019, p.29).

Na perspectiva social, importante registrar que a expansão da Rede Federal de EPT no país democratizou o acesso à educação pública de qualidade³⁸ (DEMO, 2015, p.11) a estudantes em localidades afastadas dos grandes centros urbanos, gerando

³⁵ Lück explica que “a natureza humana básica – sua vocação primeira – consiste na necessidade de a pessoa ser ativa em associação com seus semelhantes, desenvolvimento seu potencial. Isto é, o ser humano se torna uma pessoa e desenvolve sua humanidade na medida em que, pela atuação social, coletivamente compartilhada, canaliza e desenvolve seu potencial, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da cultura do grupo em que vive, com o qual interage e do qual depende para construir sua identidade pessoal.” LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

³⁶ Freitas destaca que “as novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlação de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer o próprio ‘chão da escola’, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola”. FREITAS, Luiz Carlos. **Organização do trabalho pedagógico**. Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, Novo Hamburgo. 1991.

³⁷ Esse conceito se refere a uma compreensão de comunidade de aprendizagem como projeto do meio, com retroalimentação escola-comunidade. Entende o “currículo como um dispositivo formativo inacabado, em constante escrita, que não está pronto e que para sua criação, ajuste ou atualização precisa da participação dos atores curriculares”. NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**. 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

³⁸ Pedro Demo comenta que “usa-se muitas vezes o conceito de ‘educação de qualidade’ para acentuar seu compromisso construtivo de conhecimento. Pode ser tomado como pleonástico, já que os dois termos se implicam intrinsecamente. Não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destina a formar o sujeito histórico crítico e criativo” DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Brasil, Papirus Editora. 2015.

esperança de Desenvolvimento Econômico Local³⁹ (DEL) (FREITAS, 2022, p.29-30) em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Com 30 campi, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) está distribuído em várias regiões do Estado.

Figura 02 – Localização do IFMA no Estado do Maranhão



Fonte: site oficial do IFMA⁴⁰

Na Região do Baixo Parnaíba Maranhense, encontra-se o Campus Araiões. Com uma população de 39.052 pessoas no Censo de 2022, o que representa uma queda de -8,12% em comparação com o Censo de 2010, aproximadamente 30% está localizada na zona urbana e 70% na zona rural, o município de Araiões ocupa a 193ª colocação de 217 municípios no Estado do Maranhão com 0,521 de IDH, de acordo com o

³⁹ De acordo com Tania Márcia de Freitas, “DEL é um processo no qual os atores locais estão envolvidos nas estratégias econômicas para beneficiar a comunidade, objetivando sobretudo o bem-estar e a qualidade de vida. [...] a maior diferença que pode ser notada quanto ao desenvolvimento local não se encontra em seus objetivos (bem-estar, qualidade de vida, endogenia, sinergias et.), mas na postura que atribui e assegura à comunidade o papel de agente, fazendo-o ser ativo e participativo e não apenas beneficiário do desenvolvimento”. FREITAS, Tania Marcia e. **Relacionamentos de extensão dos Institutos Federais de Educação em localidades de pequeno porte: um estudo da contribuição ao desenvolvimento local**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

⁴⁰ IFMA – INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Onde estamos**. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/campi/> Acesso: 13 mai. 2022

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁴¹ (IBGE, 2010). No Brasil, Araioses ocupa a 5453ª colocação de 5565 municípios no país.

Dentro desta realidade, a Portaria n.º 378⁴², de 09 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial da União – DOU n.º 88, de 10/05/2016, autorizou o funcionamento do Campus Araioses, integrando a fase três do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Com a maioria da população de Araioses na zona rural, as demandas sociais de desenvolvimento econômico estão intimamente ligadas aos arranjos socioprodutivos rurais. Contudo, a sede do Campus Araioses é urbana e com isso, o formato jurídico da unidade do IFMA também é urbano, impactando na infraestrutura planejada, orçamento, organização de pessoal técnico e docente e consequentemente, na escolha e oferta de cursos.

O cooperativismo no Campus Araioses surgiu através de projetos do eixo extensão, dialogando com as comunidades. Os projetos de cooperativismo já avançaram em mais de 47 comunidades, das 135 existentes em Araioses. Eles atuam em APLs ligados ao turismo, artesanato, mel, mandioca, carnaúba e materiais recicláveis. Já são quase 300 famílias integradas aos projetos educacionais, que formam uma Comunidade de Aprendizagem intitulada Rede Arayos⁴³, que nasce a partir de uma aliança entre a educação popular⁴⁴ (BRANDÃO, 2009, p.30-31) e a

⁴¹ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/araioses/pesquisa/37/30255?tipo=ranking> Acesso: 08 out. 2023

⁴² IN - IMPRENSA NACIONAL. **Portaria n.º 378, de 22 de janeiro e 2016**. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22180565/do1-2016-01-25-portaria-n-378-de-22-de-janeiro-de-2016-22180468 Acesso: 10 mai. 2022

⁴³ REDE ARAYOS. **A Rede Arayos é de todxs nós!** Youtube. 12 dez. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JROHIRfbpT4> Acesso em 09 jan. 2023

⁴⁴ Brandão cita em sua obra que “o que justifica a educação popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber... Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. Pelo que foi exposto antes, o fato é que se a educação popular pode ser entendida como uma atividade específica (não é toda ação assistencial, de trabalho social ou de política educativa) ela, por outro lado, não requer ser realizada no interior do sistema educativo formal, separada do conjunto de práticas sociais dos indivíduos. Muito ao contrário, a educação popular vem sendo desenvolvida no interior de práticas sociais e políticas e é aí precisamente onde podem residir a sua força e a sua incidência”. BRANDÃO, Carlos Rodrigues **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, p. 30-31, 2009. http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/82/FPF_PTPF_12_065.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 10 de jan. 2023

economia solidária⁴⁵ (SINGER, 2002, p.10-11), indo muito além de projetos socioeconômicos e associativos e se constituindo organicamente como “movimento social identitário e de luta por melhores condições de vida e trabalho”⁴⁶ (GOHN, 2013, p.37).

Esse projeto popular de trabalho e renda é também uma prática pedagógica de luta política, que vai além de uma forma de produção associativa, assumindo um espírito de iniciativa de projeto de sociedade baseado na rede de cooperação que busca dar voz, capacitar, dar acesso aos meios de produção, acesso ao mundo do trabalho e, através da pesquisa aplicada ao desenvolvimento, gerar aplicativos, sites e soluções de inovação e tecnologia para a classe trabalhadora da região. O embrião do cooperativismo surgiu nos projetos de extensão e no contato com artesãs, produtores rurais e catadores de materiais recicláveis. No ano 2017, houve o primeiro contato com as artesãs, através de uma de suas lideranças. Foi lá que as bases do cooperativismo foram construídas.

O primeiro projeto de extensão ligado ao cooperativismo foi planejado em 2018 e realizado no período de 2019 a 2021. Os outros acompanharam a sequência de sucesso das edições anteriores e já se consolidaram não apenas em Araisos, mas na região do Baixo Parnaíba Maranhense, formando essa Comunidade de Aprendizagem, interagindo uma realidade dialógica na educação e na economia,

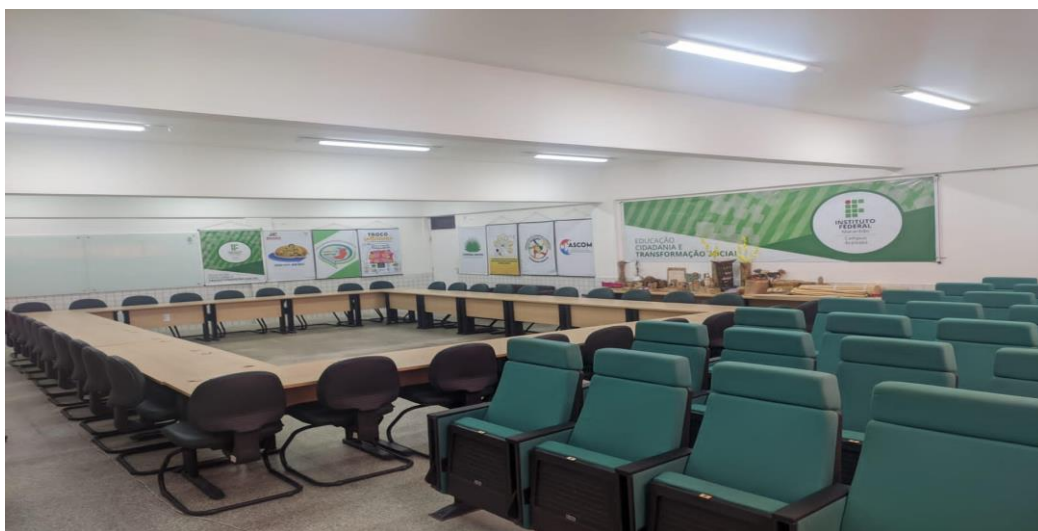
⁴⁵ Paul Singer explica que “a economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica. O resultado natural é a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução, no entanto, exige mecanismos estatais de redistribuição solidária da renda. Em outras palavras, mesmo que toda atividade econômica fosse organizada em empreendimentos solidários, sempre haveria necessidade de um poder público com a missão de captar parte dos ganhos acima do considerado socialmente necessário para redistribuir essa receita entre os que ganham abaixo do mínimo considerado indispensável. Uma alternativa frequentemente aventada para cumprir essa função é a renda cidadã, uma renda básica igual, entregue a todo e qualquer cidadão pelo Estado, que levantaria o fundo para esta renda mediante um imposto de renda progressivo”. SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. 1ª ed. – São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2002 (p. 10-11). Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Introducao-economia-solidaria-WEB-1.pdf> Acesso em 05 de jan. 2023.

⁴⁶ Gohn explica que os movimentos sociais da atualidade são aglutinados em três grandes categorias: Primeira – os movimentos identitários que lutam por direitos sociais, econômicos, políticos, e mais recentemente, culturais. São movimentos de segmentos sociais excluídos, usualmente pertencentes às camadas populares (mas não exclusivamente) [...], Segunda – os movimentos de luta por melhores condições de vida e de trabalho, no urbano e no rural, que demandam acesso e condições para terra, moradia, alimentação, educação, saúde, transportes, lazer, emprego, salário etc. Terceira – os movimentos globais, globalizantes, alterglobalizantes, ou transnacionais, tais como o Fórum Social Mundial”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

promovendo o desenvolvimento a partir das demandas e transformações na qualidade de vida das comunidades da zona rural, incluindo outros sujeitos na educação.

Há um espaço pedagógico no Campus Araioses onde ocorrem as reuniões de lideranças e o planejamento de ações de extensão voltadas ao cooperativismo e às Comunidades de Aprendizagens. Esse ambiente é conhecido como sala de negócios e hoje dá destaque à instituição. As artesãs do projeto “Cooperativismo empreendedor artesanato” foram as responsáveis pela idealização e consolidação desse espaço pedagógico formal e institucional no IFMA.

Imagem 1: Sala de negócios no IFMA Araioses



Fonte: autoria própria (2022)

Essas experiências sociais, humanas, de vida e trabalho que produzem o conhecimento no Eixo Extensão, aliando “educação popular comunitária”⁴⁷ (GADOTTI, 2004, p.307) e economia popular solidária, causam repercussões na sociedade e institucionalmente em todos os eixos educacionais, incluindo a própria

⁴⁷ “Embasada na mesma racionalidade política vigente na educação popular, a educação comunitária está mais inserida nas novas alternativas de produção, mas não só. Está também inserida na educação dos movimentos sociais e populares, na luta pelos direitos civis e contra toda sorte de discriminação. Com a educação comunitária, a categoria produção entrou definitivamente no referencial da educação popular. A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria de produção, busca formas de aprender produzindo, levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do modo de produção dominante. Os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal, como a não-formal, as organizações econômicas e populares, as escolas produtivas e mesmo as microempresas”. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

gestão do Campus, transformando a escola e inserindo-a numa comunidade de aprendizagem de participações e inclusões mútuas, onde a “educação não formal em múltiplos campos da vida social”⁴⁸ (GOHN, 2013, p.35) e o poder local das comunidades potencializam as possibilidades emancipatórias em relações compartilhadas, pactuadas e interativas junto com a escola, democratizando a sua gestão, os espaços e o poder de decisão voltados para uma educação de qualidade estrutural e política para todos, com participação engajada, contrapondo-se à concepção mercadológica da “educação de qualidade total”⁴⁹ (RIBEIRO apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.159) que na verdade é de produção total num processo de culpabilidade da classe trabalhadora intitulada empregabilidade⁵⁰ (MORAES apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.161), enraizado e pressionado por um discurso de força simbólica como o da meritocracia dos sujeitos neoliberais⁵¹ (MARCON et al, 2022, p.7).

⁴⁸ Para Gohn “podemos observar a presença da educação não formal em múltiplos campos da vida social, especialmente na área do associativismo [...] quatro campos assinalados pela relevância que eles têm na atualidade gerando ações coletivos do tipo: a) movimentos sociais, redes e fórum associativos da sociedade civil; b) projetos sociais desenvolvidos por ONGs, associações ou entidades do terceiro setor; c) conselhos, câmaras e d) outras estruturas colegiadas de gestão participativa compartilhada na esfera pública. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

⁴⁹ “O discurso e a prática da ‘qualidade total’ em educação, por exemplo, têm imposto a visão de que a estrutura de pensamento e as estratégias de ação do capitalismo são as únicas possíveis na sociedade em que vivemos; já estão predefinidos os pressupostos da ação. Qualquer discussão mais estrutural e política passa a ser considerado inútil e o que importa é definir ‘como fazer’”. OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

⁵⁰ “A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [...] (empregabilidade) é como a segurança agora se chama.” OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

⁵¹ “Uma breve incursão pela história evidencia que o capitalismo foi impondo-se, mas com muitas resistências. O fato é que progressivamente há um domínio do capital sobre os indivíduos que se dá por pressões, mas também por meio de discursos que usam da força simbólica. O discurso da meritocracia instrumentalizado pelos defensores do neoliberalismo joga toda a responsabilidade pela ascensão social ou o fracasso exclusivamente sobre o indivíduo, retirando de cena os múltiplos componentes presentes. Assim, há uma pressão excessiva sobre o indivíduo para assegurar o emprego e as condições de vida. É nesse contexto de pressão que muitos indivíduos incorporam os

Paulo Freire⁵² (2020, p.127) ensina que

o desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o dever ser de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo.

Esse mesmo processo ético baseado numa análise econômica das relações sociais voltadas ao lucro, de culpabilidade pró-mercado baseado na eficácia de caráter empresarial⁵³ (SILVA, 2018, p.133-134) se reproduz nas escolas através da política de resultados que subordina “as atividades pedagógicas e conteúdos curriculares às metas definidas em competências e habilidades”⁵⁴ (SILVA, 2018, p.139), e com isso, a reprovação⁵⁵ (ARROYO, 2013, p.160) sentencia a responsabilização dos sujeitos sociais pelo fracasso, inferioridade, pobreza, analfabetismo, ignorância, desemprego, como produtos históricos do atraso, do

princípios do empreendedorismo para adaptarem-se ao novo mundo, baseando as suas decisões no cálculo de interesse pessoal. Instaura-se, assim, uma nova subjetividade e constitui-se um novo sujeito”. MARCON, Telmo; SCOLARI, Adriel; MEZADRI, Neri José. **Educação Para a Democracia no Contexto Neoliberal: Contribuições da Universidade Para Superar a Subjetividade Concorrencial**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 8, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2446-94242022000100206&script=sci_arttext Acesso em 25 de julho de 2023.

⁵² FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

⁵³ Simônia Peres da Silva defende que “o caráter empresarial e a lógica de mercado norteiam as orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, assimilando para a escola os mesmos padrões, estratégias e mecanismos empresariais, caracterizando-a como prestadora de serviços educacionais. As relações entre escola e comunidade são modificadas, os estudantes e pais se transformam em consumidores, enquanto os fatores educativos são percebidos como insumos de um processo produtivo. Nessa lógica, as atividades didático-pedagógicas são avaliadas pela eficiência e pelo custo-benefício, objetivamente mensurados pelos indicadores de desempenho, e não como elementos que interferem na qualidade do ensino e da escola [...] Nota-se que para o Banco Mundial é a escola que deve enquadrar-se ao seu modelo educacional economicista, enquanto ao mercado cabe a regulação dos serviços educacionais, bem como a definição de seus conteúdos, metodologias, estruturas etc.”. SILVA, Simônia Peres da. **Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas**. Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar (livro eletrônico). LIBÂNEO, JC, p. 131-150, 2018.

⁵⁴ SILVA, Simônia Peres da. **Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas**. Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar (livro eletrônico). LIBÂNEO, JC, p. 131-150, 2018.

⁵⁵ Para Arroyo, “foi cômodo pensar que as carências históricas que carregavam para as escolas os predispunham à reprovação. Eles terminaram responsabilizados, não os currículos. A denúncia e serem esses filhos desses coletivos, os fracassados por vezes, reforçou sua imagem de carentes, de incapazes para as letras, para o estudo e para as aprendizagens dos nobres conteúdos curriculares. Carências sociais e mentais e sistema escolar seriam incompatíveis. Um reconhecimento perverso que terminou reforçando as representações negativas, inferiorizantes com que foram pensados ao longo de nossa história social, política e cultural. Não é esse o reconhecimento que esperaram nas suas lutas por escola. A injustiça social de que são vítimas assenta na injustiça cognitiva de que continuam vítimas, inclusive ao chegarem à escola”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

misticismo e da indolência dos próprios sujeitos⁵⁶ (ARROYO, 2013, p.272), e o currículo continua intocável, sem nenhuma crítica⁵⁷ (ARROYO, 2013, p.160). Por isso Saul⁵⁸ (2015, p.1304) adverte:

Educação implica opção por valores. É essa afirmação que sustenta a tese de que a educação é política, não é neutra. [...] É por isso que, para dizer da qualidade da educação é imprescindível ter clareza do significado dessa expressão, evidenciando, portanto, quais são os valores que estão sendo assumidos em relação ao ser humano, à sociedade, à escola, ao currículo, ao conhecimento, à formação de educadores e à avaliação.

E como a educação não é neutra, o currículo historicamente busca selecionar grupos e silenciar muitas memórias coletivas para garantir uma qualidade de conhecimento do opressor, amparado pelo Estado interventor que regula ou desregula com conotação mercadológica⁵⁹ (AZEVEDO; GOMES, 2009, p.96), desqualificando assim, o conhecimento do oprimido. Como não desqualificar os conhecimentos curriculares?⁶⁰ (ARROYO, 2013, p.173):

Submetendo os pobres que se atrevem a aprendê-los a rígidas provas e segregadoras reprovações. As estatísticas tão repetidas, os resultados tão proclamados pela mídia, pelos gestores e estatísticos confirmam esses cuidados de que os saberes nobres dos currículos não podem ser desqualificados com o acesso dos pobres desqualificados às escolas

⁵⁶ Para Arroyo, “essas memórias vistas como manchas, fardos de nossa história de que a memória nacional quer se libertar, são repassados para os próprios coletivos vitimados: sem eles a consciência e memória nacional será mais livre, mas limpa. A escola, os currículos em vez de mostrar-lhes a história real lhes passarão uma história em que os responsabiliza da pobreza, do analfabetismo, da ignorância, do desemprego, como produtos históricos de seu atraso, de seu misticismo e de sua indolência”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁵⁷ “Poucos estudos avançaram para criticar os conteúdos e as didáticas, os padrões de avaliação-segmentação-segregação. A ênfase foi em destacar a incompatibilidade dos carentes para os nobres conhecimentos curriculares. As críticas não chegam até os currículos, seu ordenamento como responsáveis desses fracassos dos novos educandos”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁵⁸ SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educação e Pesquisa, v. 41, p. 1299-1311, 2015. Disponível em

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem_%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf Acesso em 23 de junho de 2023.

⁵⁹ “[...] há um sentido mais específico da noção de regulação que tem sido utilizado para categorizar o período em que historicamente se processou o aprofundamento da intervenção estatal. Por seu turno, a noção de intervenção estatal quase não tem sido empregada desde quando passou a se disseminar um novo tipo de referencial teórico e normativo das políticas públicas baseado em postulados neoliberais [...] Não se pode deixar de mencionar aqui, como em vários outros casos, uma das formas apuradas do *modus operandi* do discurso neoliberal, que é a apropriação de enunciados e conceitos de linhagens críticas do pensamento social e seu consequente uso instrumental e dogmático, geralmente com conotação mercadológica. Neste caso, o mais comum tem sido o uso da noção de “regulação” ou “desregulação”, a depender do fenômeno ou do padrão da política em análise”. AZEVEDO, Janete Maria Lins de; GOMES, Alfredo Macedo. **Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação**. Linhas Críticas, v. 15, n. 28, p. 95-107, 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v15n28/v15n28a06.pdf> Acesso em 03 de agosto de 2023.

⁶⁰ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

públicas. Desde que eles ousaram chegar, o discurso se repete: a escola pública se desqualificou. Todo governo proclama fazer tudo para recuperar “a qualidade da escola pública”. Como? Novas propostas curriculares densas em saberes de qualidade e exigentes provas de recuperação.

Daí o ponto central do debate proposto com reorientação curricular⁶¹ (ARROYO, 2013, p.278), garantindo uma aprendizagem experiencial significativa⁶² (ROGERS, 1985, p.30-31) pautada na extensão com prática social à luz da Pedagogia Histórico-crítica, que tem por objetivo manter a aliança do desenho curricular com a retroalimentação colaborativa multirreferenciada de autorias e significados sociais, políticos, econômicos e culturais dos coletivos populares e as qualificações de conhecimento que atendam aos interesses e necessidades da classe trabalhadora em todas as disciplinas, retomando a relação da educação com os condicionamentos sociais e evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida esta como uma espécie da prática social⁶³ (SAVIANI, 2011, p.16), democratizando o conhecimento e universalizando o seu acesso.

Na perspectiva acadêmica, a preocupação com a natureza humana nas relações educacionais nos levou a buscar uma concepção de educação dialógica, histórica, crítica voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Nas palavras de Benavente⁶⁴ (2015, p.15):

em educação (tal como noutras áreas), há escolas, autores, correntes e diferentes concepções. Não tenho dúvidas de que o modo como vemos o mundo e nele nos situamos, as mudanças que procuramos construir, os objectivos pelos quais nos batemos, fazem toda a diferença em relação à nossa concepção de educação e, de modo mais directo, à nossa concepção de escola.

⁶¹ Arroyo conclui que “há escolas que reorientam seus currículos tendo como horizonte limpar toda representação social negativa dos educandos e incorporando representações que os ajudem a um saber-se positivo. Espera-se que os gestores de políticas e formuladores de normas façam intervenções no núcleo duro segregador que ainda resiste nas estruturas de nosso sistema escolar e no ordenamento dos currículos”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁶² Rogers conceitua a aprendizagem significativa como a combinação do lógico e do intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Ele explica que “quando colocamos num só esquema elementos tais como currículo prescrito, tarefas semelhantes para todos os estudantes e palestras como modo de instrução; testes padronizados pelos quais todos os estudantes são externamente avaliados, e notas escolhidas pelo instrutor como mensuração da aprendizagem, podemos quase garantir que a aprendizagem significativa situar-se-á num mínimo absoluto”. ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

⁶³ SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

⁶⁴ BENAVENTE, A. **O quê investigar em Educação?** Revista Lusófona de Educação, 29, p. 9-23, 2015.

A consciência fundante em defesa dos legítimos interesses humanos gerou insatisfações que provocaram rupturas na visão de mundo e formação, construindo e desconstruindo paradigmas, anunciando e denunciando opressões, esperançando novos caminhos num ciclo crítico de desconforto onde o sujeito⁶⁵ (CHARLOT, 2000, p. 33) no mundo é o ponto de partida da transformação da escola. Para Lüdke⁶⁶ (2022, p.129):

O conceito de formação humana vem destacar o foco nas instituições e nas relações sociais em seu cotidiano como formadoras privilegiadas de professores e alunos. Esse olhar vem ressaltar o peso da cotidianidade, na qual se constroem, se realizam e se transformam as condições materiais e as relações sociais. E essa materialidade, essa concretude, molda o cotidiano escolar, formando hábitos, concepções, práticas e valores dos sujeitos ali envolvidos.

A democracia⁶⁷ (MARQUES, 2000, p.147), não como estágio, mas como processo de decisões coletivas⁶⁸ (VIEIRA, 2001, p.14), como “vivência social comprometida com o coletivo, como construção do conhecimento sobre a realidade”⁶⁹

⁶⁵ É preciso trazer à luz o conceito de Charlot sobre sujeito que se assemelha muito à ação-reflexão freireana: “um ser humano aberto a um mundo novo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social que nasce e cresce em família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que contém uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à singularidade”. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria**. Porto Alegre: ATMED, 2000.

⁶⁶ LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Série Prática Pedagógica. Campinas. Papyrus Editora, 2022.

⁶⁷ Marques proporciona uma reflexão sobre a relação da democracia com a extensão, quando ela esclarece que a extensão “contribui também para o aprendizado da vivência democrática, o que não é usual em nossas instituições, fortalecendo o aprendizado político dos que compõem a comunidade escolar, formando, assim, atitudes democráticas que podem (e devem) extrapolar os limites físicos da escola, devendo fazer parte da vida cotidiana desses sujeitos”. MARQUES, Luciana R. **Projeto político pedagógico: construindo a autonomia das escolas públicas? As representações sociais dos conselheiros**. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE. 2000.

⁶⁸ “A democracia não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democráticas elas são. O Estado e o governo sofrem processo de democratização ou de antidemocratização. Quanto menos interesses coletivos, quanto menos coletivização existe nas decisões e, portanto, quanto mais particularização existe nas decisões, menos democrático ou nada democrático é o governo.” VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 9-29, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 31 de julho de 2023.

⁶⁹ LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

(LÜCK, 2013, p.54-60), como processo social das memórias de todos os coletivos⁷⁰ (ARROYO, 2013, p.271), das necessidades e dos interesses humanos, devem fazer parte da territorialidade do currículo, da identidade da escola e fundamentar o progresso humano⁷¹ (FREIRE, 2020, p.127), científico e tecnológico, principalmente quando entendemos melhor na prática político-pedagógica o quanto o sistema econômico capitalista é excludente, desumanizador e necrófilo⁷² (GADOTTI, 2003, p.134-135), no interior de um modelo híbrido, fermentado no país mais recentemente, que inclui o próprio “capitalismo dependente”⁷³ (RAMOS, 2014, p.21-22), o “nacionalismo” e o neoliberalismo⁷⁴ (COMASSETTO; GABRIEL, 2011, p.5).

⁷⁰ Arroyo ensina que “nem todas as memórias de todos os coletivos são reconhecidas como conformantes da memória nacional. Nem todos os valores, significados, crenças, culturas e identidades são reconhecidas como conformantes da cultura e identidade nacional. Por exemplo, há lugar nos espaços da cultura, do conhecimento, das artes, da memória e patrimônio nacionais para as ‘manchas’ de nossa história? Para massacre dos povos indígenas, de suas culturas e suas línguas, ou para a expropriação de suas terras, da agricultura familiar, dos quilombos, para a reclusão dos pobres na favela e periferias? Há lugar para a entrada das vivências tão inumanas da infância, para a mortandade infantil, para o extermínio de adolescentes e jovens, de lideranças dos movimentos sociais?” ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁷¹ Oportuno trazer a lição de Paulo Freire quando ensina que o progresso científico e tecnológico não responde fundamentalmente aos interesses humanos, por isso essa referência para deixar clara a nossa posição de que não há progresso científico e tecnológico dissociado dos interesses e necessidades humanas. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

⁷² Para Gadotti, “a sociedade capitalista tem como projeto social a catástrofe e seus artífices são a concorrência desumana, a lei da selva, o consumo acelerado de bens entre os quais a própria educação. Há, portanto, nesta sociedade uma educação essencialmente necrófila que está voltada para a destruição da vida”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

⁷³ “[...] sob o capitalismo dependente tanto não se configura uma burguesia nacional – posto que ela se forma, desde a sua origem, como uma classe associada e subordinada internacionalmente – quanto o desenvolvimento não é nacional, mas sim dependente, de forma estrutural e dinâmica, sendo subsidiário e tributário das economias hegemônicas. [...] o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente, também o é a política de educação tecnológica. As mudanças históricas que se processaram até os dias de hoje são significativas em termos de ampliação e expansão desse tipo de educação, mas dão provas de estarem a serviço de um desenvolvimento capitalista dependente.” RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifq.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educ%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

⁷⁴ COMASSETTO, Eduardo Agostinho; GABRIEL, Naidi Carmen. **Educação e Políticas Educacionais: algumas notas sobre as orientações (neo)liberais**. Colóquio Internacional de Educação, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em <https://unoesc.emnuvens.com.br/coloquiointernacional/article/download/1187/555> Acesso em 01 e agosto de 2023.

Ser livre é se questionar, buscar caminhos para fazer e ser em “comunhão de olhares para dentro e para fora”⁷⁵ (ALVES, 2022, p.5-6), reconstruindo e descolonizando nossas mentes⁷⁶ (GADOTTI, 2003, p.56) nas tensões de como os sujeitos sociais se pensam e como são pensados no currículo. Para Arroyo⁷⁷ (2013, p.268):

desde a colonização foi se conformando uma forma de pensar, tratar, alocar os indígenas, negros, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, das vilas e favelas. Formas de pensá-los, tratá-los e alocá-los na ordem social, econômica, política e até escolar, profundamente arraigadas em nossa cultura nacional. Inclusive nas instituições, no judiciário e o sistema educacional, nos currículos, na literatura e no material didático.

Desde então, identificamos problemas quanto à ausência de sujeitos, saberes, espaços e da prática social no currículo e refletimos formas de trazer essas memórias históricas, essa cultura de luta e de contestação social, essas vozes, rostos, espaços e essa prática existencial em projetos de extensão para a territorialidade curricular, com o senso de urgência que integra os campos da educação formal, não formal e informal apontados por Gohn⁷⁸ (2013, p.15) e de mudança social⁷⁹ (SOTO, 2001, p.259).

⁷⁵ Rubem Alves explica que nenhum pensamento reclama tanto a comunhão dos olhares para fora e para dentro como o pensamento sobre a educação: “vemos para fora e vemos para dentro. Fora, vemos apenas o que de efêmero se vai oferecendo ao horizonte dos nossos olhos. Dentro, tendemos a ver o que não existe, frequentemente, o que desejaríamos que existisse... Mas, sendo embora aquele que, por inventar o que não existe, antecipa e germina o futuro, o olhar para dentro seria um olhar completamente vazio de sentido se não dialogasse permanentemente com tudo o que existe, fora dele. Nenhuma mudança se funda no nada, na negação da história ou da realidade ou das suas aparências, por mais efêmeras que se apresentem aos nossos olhos, quando eles veem para fora. Todas as utopias se reportam ao que existe e tudo o que existe aspira ao que não existe. O que não existe precisa do que existe – como se fosse a sua face mais oculta. Daí que o olhar para dentro e o olhar para fora não sejam olhares inimigos ou disjuntivos. São olhares que se veem também um ao outro”. ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas – São Paulo. Papirus Editora. 13ª edição, 2022.

⁷⁶ “Quando falo em reconstrução, entendo que ela esteja passando por uma fase de demolição, de destruição e que, hoje, para se fazer educação, para se conscientizar, um dos grandes obstáculos a essa conscientização é a educação: a educação dominante, que é a educação o colonizador. É preciso, então, lutar contra ela”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

⁷⁷ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁷⁸ [...] articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Por isso, trabalhamos com um conceito amplo de educação que envolve os campos da educação formal, educação informal e educação não formal. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

⁷⁹ “A possibilidade de realizarmos a educação não-formal está aí, o desafio é fazê-la de tal modo que ela possa tornar-se uma ferramenta transformadora das estruturas sociais, para que a mudança social

Importante discutir nesse ponto o conceito de “nós conceituais” de Pierre Bourdieu⁸⁰ para descrever a transição da estrutura para a prática em diferentes contextos sociais. Essa abordagem teórica analisa como os sistemas de poder simbólico, aqui tratado como “capacidade de categorização consequencial, a capacidade de criar o mundo, preservá-lo ou modificá-lo, moldando e difundindo quadros simbólicos, instrumentos coletivos de construção cognitiva da realidade”⁸¹ (WACQUANT; AKÇAOĞLU, 2018, p.149), moldam os comportamentos individuais e coletivos. No contexto do currículo de uma escola, a ausência de sujeitos, saberes e espaços pode ser compreendida à luz desse conceito.

Bourdieu argumenta que as estruturas sociais e culturais influenciam a maneira como os indivíduos se comportam e pensam. No entanto, essas estruturas são frequentemente internalizadas pelos sujeitos como culturas legítimas⁸² (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36), que as reproduzem através da prática.

No caso do currículo, isso implica que as práticas educacionais são moldadas por estruturas sociais, como o poder simbólico, que determinam quais saberes e espaços são valorizados e incluídos. A ausência de sujeitos no currículo, como violência simbólica que nasce do exercício desse poder, e se converte em arbítrio cultural⁸³ (DOS SANTOS ANDRADE et al, 2022, p.5), pode ser entendida como uma

já não esteja mais no plano de utopia”. SOTO, Elba. Na lembrança, um sonho ou uma tentativa de desenvolvimento rural? In.: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, p. 249-261, 2001.

⁸⁰ BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

⁸¹ WACQUANT, Loïc; AKÇAOĞLU, Aksu. **Prática e poder simbólico em Bourdieu: a visão de Berkeley**. BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, n. 85, p. 148-163, 2018. Disponível em <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/download/448/426> Acesso em 22 de set. 2023.

⁸² “[...] numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante”. BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

⁸³ Para Bartolomeu e Rafaella, arbítrio cultural “é uma construção social que para a perpetuação de dada sociedade se faz necessário a manutenção da forma vigente. Isso acontece através da interiorização da cultura pelos indivíduos, é claro que uma cultura carregada de capital cultural desigual e tida como normal pelos indivíduos”. DOS SANTOS COSTA, Bartolomeu; DOS SANTOS ANDRADE, Rafaella Christiane. **Pierre Bourdieu e a Educação**. Cadernos Cajuína, v. 7, n. 2, p. e227228-e227228, 2022. Disponível em <http://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/download/21/29> Acesso em 15 de agosto de 2023.

falta de representatividade e inclusão de diferentes identidades e perspectivas. Isso ocorre porque as estruturas sociais, muitas vezes, privilegiam certos grupos e conhecimentos em detrimento de outros. Essa exclusão perpetua desigualdades e limita o acesso ao conhecimento para certos indivíduos. Da mesma forma, a ausência de saberes no currículo reflete uma hierarquia de conhecimentos, onde apenas determinadas disciplinas ou formas de conhecimento são consideradas legítimas. Isso resulta na marginalização de saberes populares, limitando a diversidade de perspectivas no processo educacional.

A ausência de espaços no currículo se refere à falta de oportunidades para a participação ativa de estudantes na construção do conhecimento. Como a prática de uma construção democrática curricular é exceção, a estrutura que vem sendo consolidada na história da educação é a forma hierárquica, com os docentes como detentores do conhecimento e os estudantes como receptores passivos, meros reprodutores sem direito à autoria. Isso limita a capacidade de autoria discente no processo de ensino-aprendizagem, com isso, o currículo fica vazio de contribuições das experiências e perspectivas de discentes. Para superar essas limitações e desatar os nós da opressão, a curricularização da extensão repensa o papel da escola na territorialidade, de forma a incluir a variedade de sujeitos, saberes e espaços.

Nesse olhar, a curricularização da extensão promove uma educação que valoriza a diversidade cultural, a pluralidade de ideias e a participação engajada de estudantes. Daí a importância de debater o real valor da curricularização da extensão para a legitimação da escola como projeto de sociedade, o enraizamento projetivo dos sujeitos, a visibilidade dos saberes e a “sobrevivência das comunidades” acompanhada da redução da desigualdade regional.

O termo “sobrevivência da comunidade” é utilizado propositalmente para chamar a atenção para o combate que devemos travar contra o papel opressor, segregador, esvaziador do currículo tradicional que desenraiza sujeitos, nega direitos, exclui saberes e deforma identidades projetando-as dolosamente para uma migração que precariza o desenvolvimento orgânico e processual das comunidades. A “diversidade real e efetiva nos enfoques educacionais e curriculares”⁸⁴ (PARÉ et al, 2007, p.230) faz parte a curricularização da extensão.

⁸⁴ Para as autoras “não basta que a sociedade obtenha o conhecimento sobre estes grupos, mas também que a população quilombola se veja dentro da sociedade atual, que o conhecimento

Uma pesquisa que se propõe a discutir a curricularização da extensão nos cursos técnicos, parte dessa indagação que reconhece, anuncia e denuncia a dominação que gera violência simbólica expressada na ausência de sujeitos, saberes e espaços, e porque não dos currículos técnicos na curricularização da extensão, e busca a partir da pesquisa construir uma nova realidade frente à realidade do mundo.

De acordo com Minayo⁸⁵ (2013, p. 24)

pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

O Eixo Extensão assumiu o protagonismo na implantação do IFMA Campus Araioses. Sem cursos regulares aprovados pelo Conselho Superior (CONSUP), a atenção institucional ficou restrita à Extensão⁸⁶. Com a realização dos projetos e desenvolvimento das ações, a instituição se apresentou e foi acolhida pela comunidade no ano 2017. No ano seguinte, com oferta de cursos voltados ao Eixo Ensino, a extensão deixou de ser a prioridade institucional, suas diretrizes não integraram o desenho da proposta curricular, e o ensino assumiu surdo e isoladamente a condução curricular.

Com a redução das propostas extensionistas, houve uma primeira tentativa de aliar o mundo do trabalho ao Eixo Extensão através do cooperativismo empreendedor já que a prática do Eixo Ensino se limitou a uma formação voltada ao ENEM. Evidenciou-se que enquanto o Eixo Ensino se apresentava à comunidade, com ingresso de muitos estudantes advindos da prática extensionista, o cooperativismo extensionista foi tomando corpo nos segmentos do artesanato, materiais recicláveis, mandioca, carnaúba e mel, aliado à formação de lideranças, projetos voltados à

ocidentalizado, eurocêntrico, presente nas escolas formais abra um espaço significativo para a vivência e educação destas comunidades". PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D.'Aqui. **A educação para quilombolas**: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO). **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 215-232, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fYZDYknNgQ88P7bGSjmKH7L/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 de ago. 2023

⁸⁵ DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁸⁶ O protagonismo do Eixo Extensão na implantação do IFMA Campus Araioses não se evidenciou em sua visibilidade na matriz curricular dos cursos técnicos que foram sendo aprovados no âmbito da instituição. Analisando as matrizes e PPC's constatamos singelas citações meramente formais, sem nenhuma metodologia ou efetivação das diretrizes extensionistas. O detalhamento será feito durante a pesquisa.

memória e ao turismo de base comunitária sustentável, inovação e tecnologia, além de uma aproximação com a educação municipal através da criação do Fórum Municipal de Educação (FME), estendendo os serviços para muitas comunidades através das escolas e associações locais.

O cooperativismo integrou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e junto com as experiências e anseios comunitários de desenvolvimento dos arranjos socioprodutivos locais outros sujeitos pedagógicos ingressaram na instituição: artesãs, catadores de materiais recicláveis, apicultores, produtores rurais e extrativistas. Desde a primeira oferta em 2018, os cursos ofertados pelo Eixo Ensino apresentaram problemas diversos e como solução buscou-se trazer a prática social, a experiência e vivência comunitária da extensão, que não se restringe ao cooperativismo, para o currículo do ensino de todos os Cursos de Currículo Integrado, mas para não ser uma ação unicamente formal, fragmentada por disciplina, pretendemos propor a integralização da curricularização da extensão através da Pedagogia Histórico-crítica, incluindo os Cursos Técnicos Integrados para essa discussão tão atual no Ensino superior.

A experiência das atividades extensionistas da COART ARAYOS para a curricularização integral da extensão pode ser resumida a uma rede complexa de atividades que geram impacto social, econômico, político e cultural. Essa comunidade de aprendizagens é conhecida como Rede Arayos, batizada pelas artesãs em homenagem à origem indígena e à tribo Arayos que deu nome ao município.

Essa Rede Arayos, construída a partir de projetos da escola numa abordagem cooperativa-democrática-participante também chamada de “escola-rede”⁸⁷(GOHN, 2013, p.5), que se espalha por todas dimensões do processo social, na intenção de(se) enriquecer, de(se) transformar”⁸⁸ (LÜCK, 2013 p.65) substitui “a noção cartesiana de

⁸⁷ Gohn explica que Mariano Enguita, sem usar o termo educação não formal, oferece uma panorâmica sobre a importância atual das aprendizagens, saberes e conhecimentos existentes fora das escolas, no seu entorno. Ao analisar a sociedade atual, Enguita denomina-a como sociedade transformacional – dada a vertiginosa realidade intrageracional das mudanças sociais. Ele assinala que temos que pensar essa nova realidade em termos de cooperação entre os centros de ensino e o seu entorno, criando uma relação denominada ‘escola-rede’. Segundo Enguita, esta abordagem ultrapassa as visões que veem a escola encapsulada em si mesma, para uma outra visão em que o desafio intelectual é pensar em centros educativos como pontos de intersecção de outras redes que reforçam seu sentido público. Intersecção com projetos sociais capazes de mobilizar a cooperação entre centros de ensino e outros agentes presentes em seu entorno. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

⁸⁸ LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ciência como edifício pela imagem de rede”⁸⁹ (PAVIANI, 2008, p.58), tem como foco o protagonismo das pessoas, a formação de lideranças, a valorização da memória e o reconhecimento dos saberes populares⁹⁰ (JODELET, 2007, p. 53), bem como a articulação de parcerias interprofissionais, intercomunitárias e intersetoriais voltadas ao desenvolvimento dos APLs. Mas essa construção vai além do Eixo Extensão e pode ser resumida nas palavras de Paulo Freire⁹¹ (2020, p. 43):

Isso demanda um esforço não de extensão, mas de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens: o de serem sujeitos de transformação do mundo, com a qual se humanizam.

A Rede Arayos atua nos eixos: a) educação popular progressista; b) economia popular solidária; c) turismo de base comunitária sustentável; d) associativismo setorial e comunitário; e) inovação e tecnologia; e f) memória, liderança e identidade. Todos os eixos são desenvolvidos por projetos de ensino, extensão e pesquisa voltados para formação omnilateral⁹² (RAMOS, 2014, p.15-29), conforme poderemos verificar na Figura 3, que trata sobre a Rede.

Figura 3: Comunidade de Aprendizagem Rede Arayos



Fonte: próprio autor (2023)

⁸⁹ PAVIANI, Jayme **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2.ed. rev. - Caxias do Sul, RS: Educus, 2008. Disponível em <https://pdfcoffee.com/paviani-jayme-interdisciplinaridade-conceitos-e-distincoes-ocr-completo-pdf-free.html> Acesso em 24 de junho de 2023.

⁹⁰ Jodelet defende que “toda intervenção centrada na mudança da realidade social implica uma valorização dos saberes populares” JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 1. p. 17-44.

⁹¹ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

⁹² De acordo com Ramos: “uma formação omnilateral tem como projeto e como pressuposto a possibilidade de que o ser humano nos seus momentos de formação, que suas experiências formativas possam ajudar tanto a desvelar e revelar potencialidades que cada um possui, quanto potencialidades que possam ser futuramente desenvolvidas. E que permitam ao sujeito compreender a multiplicidade dos conhecimentos e de recursos que a humanidade produziu”. RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: da conceitualização à operacionalização**. Cadernos de Pesquisa em Educação – P.GE/UFES, Vitória-ES, a 11, Vol. 19, n. 39, pag. 15-29, jan. a jun. 2014.

A pesquisa avaliará as normas e as estratégias de curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo para trazer aos processos de aprendizagens as experiências sociais, o real significado da extensão freireana e o valor das atividades extensionistas da COART ARAYOS, com a inserção dialógica e crítica das artesãs, demandas, transformações na qualidade de vida das comunidades e necessidade da classe trabalhadora no mundo do trabalho, considerando que a extensão é um eixo indissociável que retroalimenta o ensino e a pesquisa em articulação com os saberes e demandas da “sociedade e comunidade”⁹³ (Tönnies apud Miranda, 1995, p. 78). Acreditamos, assim como Arroyo⁹⁴ (2014, p. 88), que:

Ninguém melhor para se contrapor, resistir a toda exploração, desumanização, produzindo outras pedagogias de libertação como trabalhadores. Dos movimentos de trabalhadores vem a explicitação da complexidade de processos e sentidos pedagógicos que vivenciam nas experiências de exploração e de reação a exploração do trabalho.

Para curricularizar a extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus Araíoses é importante reconhecer o papel da soberania⁹⁵ (GOHN, 2013, p.42) da comunidade e da extensão como cogestoras e coprodutoras do conhecimento e integradoras do currículo de acordo com o defendido pelo FORPROEX (2012): “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”. Para tanto, fundamentaremos essa curricularização num referencial teórico que descortina tópicos essenciais para o objeto desta proposta de pesquisa.

⁹³ Tönnies diferencia sociedade e comunidade: “Na comunidade os homens vivem unidos, apesar de tudo que os separa. Na sociedade os homens estão separados, a despeito de tudo que os une. Naquela, os homens vivem uns com os outros com base em relações pessoais estreitas e por sua própria vontade. E nestas fundam a sua união em considerações de finalidades (objetivas), que requerem uma distância entre si”. MIRANDA, Orlando de. **Para ler Ferdinand Tönnies**. São Paulo: Edusp, 1995.

⁹⁴ ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

⁹⁵ “Pautar o debate sobre a soberania da comunidade significa dizer não à inclusão excludente, não à modernização conservadora que busca resolver os problemas econômicos da escola utilizando-se de formas do assistencialismo, da caridade etc. Ao discutir a soberania da comunidade local, e de um povo, estaremos fornecendo pistas para analisar a metamorfose que atualmente se opera nos discursos sobre a realidade brasileira, tão fragmentada mas, ao mesmo tempo, tão cheia de esperança no sentido de mudanças qualitativas”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico é dividido em 11(once) seções que tratarão sobre “Currículo em integração: território de luta e fortalecimento da democracia”; “Trabalho como princípio educativo na Educação Profissional e Tecnológica”; “Organização do currículo integrado para uma curricularização da extensão”; “A extensão na indissociabilidade estrutural dos eixos educacionais”; “Evolução histórica da extensão”; “Concepções de extensão”; “Flexibilização curricular unitária” “Comunidade de aprendizagem” “Da síntese à síntese: a Pedagogia Histórico-crítica como Teoria Humana e revolucionária de curricularização da extensão”; “Aprendizagem na interação dialógica”; e “Espaços de produção do saber na curricularização da extensão”.

A trilha da fundamentação parte do currículo integrado, do trabalho como princípio educativo, detalha a história da extensão e as bases conceituais da EPT para então adentrar no aprofundamento dos debates sobre a proposta de curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, aprendizagem significativa e dialógica, comunidade de aprendizagem e espaços de produção do saber.

Dialogaremos com Maria Ciavatta (2012) sobre o trabalho como princípio educativo, Miguel Arroyo (2019) sobre territorialidade do currículo, Demerval Saviani (2019; 2022) sobre Pedagogia Histórico-crítica, Paulo Freire (2020) sobre extensão, dentre outros autores. Em todos, refletiremos sobre os sujeitos pedagógicos e o objeto da pesquisa.

2.1 Currículo em integração: território de luta e fortalecimento da democracia

Ao longo da história podemos perceber a influência das diversas teorias do currículo na nossa forma de ver a realidade sob as lentes da ideologia, da marginalização, do mercado, do poder, do discurso, da identidade e territorialidade, mas o cerne de toda essa discussão é saber qual conhecimento deve ser ensinado?⁹⁶

⁹⁶ Arroyo questiona por que uns conhecimentos são reconhecidos nos currículos e nas avaliações e outros não? Interesses sociais, políticos, econômicos, culturais entram em jogo desde a produção, validação, seleção, ensino e avaliação. Conhecer esse complexo jogo de interesses é um direito de quem ensina e de quem aprende e é avaliado. É um dever que esse jogo ocupe um lugar de destaque nos desenhos curriculares e no material didático. ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

(ARROYO, 2013, p.122), o que ensinar e com que currículos? ⁹⁷ (ARROYO, 2013, p.171). Diante dessas questões podemos perceber que há um poder de definição e de designação no âmbito do currículo, mas também há o poder de transformação.

A estrutura dominadora do currículo sincrético, que marginaliza e incorpora pautas do poder hegemônico pró-mercado, que mercantiliza de forma implacável toda a sociedade, é identificada não apenas como algo fragmentado, estático e desarticulado com a prática, surdo para as questões e sujeitos sociais e à serviço do fracasso, da perversa culpa imputada e da consciência servil e hospedeira⁹⁸ (FREIRE, 2022, p.47), mas também com tudo que impõe a dominação simbólica, o “arbitrário cultural e o desconhecimento dos processos e das relações que envolvem a inculcação e legitimação desse arbitrário”⁹⁹ (ALMEIDA, 2005, p.144).

Um arbítrio que também se utiliza de uma engrenagem despedaçada, enferrujada e espoliadora, geradora do isolamento, do silenciamento, da invisibilidade, da ocultação e da violência¹⁰⁰ (GIOVEDI, 2016, p.120), por isso essa estrutura também pode ser chamada de currículo da opressão, pois “nega a existência do ser humano e de sua dignidade”¹⁰¹ (DA SILVA SILVEIRA, 2021, p.1567), não reconhece

⁹⁷ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁹⁸ Paulo Freire utiliza a expressão consciência hospedeira como elemento básico na mediação opressor-oprimido. Para ele toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que, segundo Paulo Freire, transformam a consciência recebedora em consciência hospedeira da consciência opressora. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

⁹⁹ ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

¹⁰⁰ Para Giovedi a violência curricular “consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não); sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - negam as possibilidades dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade”. GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba, PR: Ap.ris, 2016.

¹⁰¹ “O currículo que nega a existência do ser humano e de sua dignidade, que o torna subalterno, ou que reproduz relações de dominação e subordinação é produtor de violências e sentidos contrários ao exercício da docência em perspectiva crítica. Por outro lado, mesmo tendendo à reprodução de relações de dominação e subordinação, currículo é, ao mesmo tempo, campo de experiências de resistência, de desenvolvimento de práticas curriculares que reafirmam a existência de homens e mulheres como sujeitos de emancipação”. DA SILVA SILVEIRA, Éder; DA SILVA, Monica Ribeiro; DE OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. **Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2021, 16.3: 1562-1585. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8075641.pdf> Acesso em 24 de julho de 2023.

a autoria plural¹⁰² (ARROYO, 2013 p.66) e “o saber do trabalho que gera saber social”¹⁰³ (KUENZER apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.165) e não se compromete com a ação-reflexão, com a práxis¹⁰⁴ (VÁSQUEZ, 2007, p.394) e o “processo dos homens em permanente libertação”¹⁰⁵ (FREIRE, 2022, p.57) que pode ser resumido pelas expressões de “consciência da educação”¹⁰⁶ (BALBINOT, 2012, p.90) e de “sujeitos da história”¹⁰⁷ (FREIRE, 2020, p. 368). O currículo é

¹⁰² “O mínimo que se pode esperar os currículos é que [...] mostrem suas autorias como sujeitos políticos, ético, culturais. Até como sujeitos pedagógicos autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados. [...] Que mostrem o rosto de quem fala. Importa sim quem fala”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

¹⁰³ “O conhecimento é elaborado socialmente nas relações sociais estabelecidas, o operário também o produz, mesmo nas condições de trabalho que não favoreçam o pensar, o refletir, o planejar, pois todos os dias há situações que precisam ser resolvidas. Nesse processo, ele vai experimentando, analisando, refletindo, indagando, discutindo, descobrindo; e desta forma ele vai construindo um conjunto de explicações para a sua própria ação, ao mesmo tempo que vai desenvolvendo um conjunto de formas próprias de “fazer”. Esse processo extrapola o âmbito do próprio trabalho, a partir das exigências que a vida em sociedade determina. Assim, articulado com o saber sobre o trabalho, ele vai desenvolvendo um saber social.” OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

¹⁰⁴ “Entendemos a práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitada que se reduza a uma atividade meramente material”. VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

¹⁰⁵ Paulo Freire trata dos dois momentos distintos da pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

¹⁰⁶ Balbinot nos ensina que “a superação do determinismo histórico na “compreensão dialética da história como possibilidade” põe ao ser humano a condição de possibilidade de. Enquanto “única criatura que precisa ser educada”, o ser humano pode efetivamente negar sua vocação ontológica. Caso a negação não fosse possível, todo e qualquer processo educacional perderia completamente o sentido, pois os seres humanos teriam um direcionamento predeterminado. Até mesmo para a adaptação do ser humano à sociedade é necessária a educação, embora, nesse sentido, ela possa reduzir-se ao treino. A questão central da ação pedagógica, então, não está propriamente na necessidade da educação, já que uma necessidade pode ser suprida de maneira puramente mecânica ou instrumental, por meio de uma ação educativa da mesma natureza. A questão está na necessária consciência da educação.” BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica**. – São Paulo : Paulinas, 2012.

¹⁰⁷ Paulo Freire explica que “na medida em que a compreensão dialética da história como possibilidade, superando o determinismo mecanicista, supera também a noção de um futuro inexorável, de que resulta sua problematização, ela coloca a mulheres e homens a questão da responsabilidade na história. A questão da decisão, da opção, da valoração, da ética, da estética. Evidentemente a questão da opção, da decisão, implica uma realidade concreta, histórico-cultural, a que chegam as gerações. É a partir dessa concretude que mulheres e homens sonham, escolhem, valoram e lutam por seus sonhos. E o fazem não apenas como objetos, mas também como sujeitos da história”. FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina** [recurso eletrônico]: reflexões sobre minha vida e minha práxis; organização Ana Maria Araújo Freire 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

verdadeiramente um “espaço de correlações de diferentes forças”¹⁰⁸ (DA SILVA SILVEIRA, 2021, p.1567) onde a fragmentação e o embate estão postos.

Élcio Oliveira da Silva¹⁰⁹ (2018, p.45) faz uma reflexão importante sobre a tendência curricular fragmentária:

uma educação sintonizada com as demandas sociais deve incluir a preocupação com o desenvolvimento de formas de compreensão não fragmentárias do conhecimento, como um de seus objetivos emancipatórios mais relevantes. [...] Essa opção se justifica pelo fato de que a tendência curricular fragmentária – configurada nas “grades” – é, normalmente, aceita como algo “natural”, de um modo excessivamente passivo, pelos que lidam com o conhecimento escolar. Nessa condição, na qual nem sequer se considera problemático um currículo “despedaçado”, talvez o melhor seja abordar a desfragmentação do conhecimento, mais como um problema a ser explicitado – para aqueles que ainda não o percebem –, ou outra forma de perceber o que se considera óbvio, do que uma indicação precisa de algo que se identifique como o que haveria de mais adequado a ser feito, no sentido da integração do currículo.

Élcio Oliveira da Silva destaca a necessidade de desenvolver formas de compreensão não fragmentárias do conhecimento como um dos objetivos mais relevantes para uma educação em sintonia com as demandas sociais. O autor argumenta que a tendência curricular fragmentária, representada pelas “grades” curriculares, é aceita passivamente por aqueles que lidam com o conhecimento escolar, sem considerar o problema de um currículo despedaçado. Nesse sentido, sugere abordar a desfragmentação do conhecimento como um problema a ser explícito, para aqueles que ainda não percebem a importância dessa questão, ao invés de buscar uma solução precisa para a integração do currículo.

Trazer a discussão da desfragmentação como requisito prévio para a integração é refletir sobre como o currículo escolar pode ser estruturado de forma verdadeiramente integrada, ou “em integração”, considerando a complexidade e a interconexão de saberes. Para aprofundar o tema do despedaçamento no currículo, é interessante explorar a interdisciplinaridade e as relações entre os sujeitos, como veremos mais a seguir.

¹⁰⁸ “Por ser um espaço de correlações de diferentes forças que atuam na elaboração de concepção de mundo, de sociedade e de ser humano, o currículo também se constitui nas disputas, nos conflitos gerados pela hegemonia e pelos consensos que vão sendo construídos em torno de termos, significados e práticas”. DA SILVA SILVEIRA, Éder; DA SILVA, Monica Ribeiro; DE OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. **Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2021, 16.3: 1562-1585. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8075641.pdf> Acesso em 24 de julho de 2023.

¹⁰⁹ SILVA, Elcio Oliveira da. **O currículo em pedaços: descobrindo a liberdade de ensinar e aprender para além das grades curriculares**. 1ª ed. Curitiba: Ap.ris, 2018.

2.1.1 Despedaçamento no currículo

Como iremos tratar a integração curricular como identidade, território de “lutas sociais que envolvem disputas em torno de interesses políticos, socioculturais e econômicos”¹¹⁰ (MOREIRA; FERREIRA, 2013, p.985), um espaço de luta de uma “educação contra a educação”¹¹¹ (GADOTTI, 2003, p.63), de uma educação libertadora contra educação bancária¹¹² (ROMÃO, 2010, p.133), de um “projeto-processo de autoconstrução como humanos”¹¹³ (ARROYO, 1998, p. 143-144), e o fortalecimento da democracia, aponto que essa fragmentação, ou ainda pior, esse despedaçamento do conhecimento na engrenagem curricular não é apenas cognitivo, é relacional com ausência de interação dos profissionais da educação, com

¹¹⁰ “Tanto o professor em sua formação quanto em seu exercício profissional está em uma ação iminentemente social, sujeito a diferentes cenários internos e externos e diante de lutas sociais que envolvem disputas em torno de interesses políticos, socioculturais e econômicos. Assim, considerando-se a prática social mais ampla em que seu trabalho se insere, faz sentido que se reserve um lugar no processo de formação inicial do professor [...] para discussões referentes a uma visão sociológica da educação, a uma análise das políticas públicas para a educação escolar (incluindo as normatizações e as recomendações oficiais), às diferentes percepções das relações entre Estado e educação escolar etc”. MOREIRA, Plínio Cavalcanti; FERREIRA, Ana Cristina. **O lugar da matemática na licenciatura em matemática**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 27, p. 981-1005, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bolema/a/bBxpCZ7ZmHj9YLQqw5C53yG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 de mai. 2023

¹¹¹ Gadotti fala de uma educação contra a educação entendendo a educação como “espaço de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia pode dominar inteiramente”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

¹¹² Romão explica que “para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias ‘educações’ se resumem a duas: uma, que ele chamou de ‘bancária’, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade”. ROMÃO, José Eustáquio. **Educação**. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

¹¹³ “O que diferencia a pedagogia moderna é ser “humanista” ou estar a serviço de um projeto-processo de autoconstrução como humanos e não estar a serviço de um projeto pré-definido de fora. Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética. Nosso objeto tem sido as relações entre trabalho-educação-humanização-emancipação. Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestres: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a aprender o significado social e cultura dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e participação”. ARROYO, Miguel. G. **Trabalho – educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

estudantes, famílias e da escola com a sociedade/comunidade¹¹⁴ (GARRUTTI; SANTOS, 2004, p.187). Mas antes de tratarmos sobre o despedaçamento relacional dos sujeitos, passemos a uma reflexão sobre alguns obstáculos mencionados há quase cinquenta anos para a superação desse despedaçamento, que Japiassu¹¹⁵ (1976, p.94) chama de esclerose do pensamento, pois as pontes de comunicação estão em ruínas.

Japiassu¹¹⁶ (1976, p.94-95) cita quatro obstáculos para o conhecimento interdisciplinar, conforme Gráfico 01:

Gráfico 01: Obstáculos para o conhecimento interdisciplinar



Fonte: adaptação JAPIASSU (1976, p.94-95)

¹¹⁴ “Tomando-se por base as pesquisas disponíveis na literatura educacional, verifica-se a ausência de interação entre os profissionais da educação e da escola com a sociedade”. GARRUTTI, Érica Aparecida.; SANTOS, Simone Regina dos. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/download/92/93/0> Acesso em 08 de agosto de 2023.

¹¹⁵ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

¹¹⁶ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

Segundo o autor, o obstáculo epistemológico é percebido pela perda do sentido do conjunto, pois “cada disciplina, uma vez emancipada da filosofia, subdivide-se em setores autônomos” (JAPIASSU, 1976, p.94) e nessa autonomia conquistada surge um conhecimento fechado, uma língua própria (diletos dos “ês”), uma especialidade que muitas vezes é construída no dia a dia para não se comunicar com outras linguagens.

Quanto ao obstáculo institucional, Japiassu responsabiliza a instituição por esse entesouramento das comunicações e do saber, relacionando-o com uma espécie de capitalismo epistemológico, favorecendo o que ele chama de “esclerose do pensamento”.

O obstáculo psicossociológico transforma essa separação em guetos de especialidade, em fortalezas mentais do conhecimento ciumentamente defendidas e mantidas pela vontade de poder, de “dominação dissimulada, viabilizada pelo processo de reprodução”¹¹⁷ (ALMEIDA, 2005, p.144) aliado à linguagem e aparelhagem técnico-metodológica. Para Japiassu¹¹⁸ (1976, p.95)

o regime de fragmentação e de pulverização do saber é ciosamente incentivado, pois serve para fortalecer as tiranias magistras, permite ao especialista dividir para reinar. [...] o especialista escapa ao controle, ao confronto, à crítica e a todos os questionamentos que viriam talvez desmascarar a nulidade de seu pequeno “iceberg” de saber flutuando num vasto oceano de ignorâncias.

O obstáculo cultural refere-se a esse mundo fechado do currículo e dos saberes sistematizados para o saber popular, para o mundo de fora, para os olhares de fora. Japiassu compara esse circuito fechado com capelas científicas, torres de marfim, confrarias da especialidade e do segredo onde¹¹⁹ (JAPIASSU, 1976, p.95-96)

a vontade de cada um é menos contestada, do que num mundo aberto, onde estão expostas aos ventos da crítica. [...] Protegidos pelo hermetismo de sua linguagem, prosseguem com muita persistência os exercícios rituais de sua “confraria”, alquimistas que são do verbo, e muito cômicos de seu segredo. Cada especialista se converte numa torre de marfim, cuja entrada é vedada aos não-iniciados. Cada um por si e Deus por todos: eis o lema do conhecimento “endisciplinado”, no sentido em que falamos de enquadramento, que vira as costas ao sentido da realidade humana.

¹¹⁷ ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

¹¹⁸ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

¹¹⁹ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

A fragmentação dos saberes impede uma visão integrada e contextualizada da realidade, o que representa além de um obstáculo, um desafio para a curricularização da extensão. O entesouramento das comunicações e do saber por parte das instituições de ensino associado ao comportamento "capitalista epistemológico" pró-mercado favorece a "esclerose do pensamento" e o esvaziamento de identidades na territorialidade.

Uma escola que valoriza a acumulação, a mera transmissão e a reprodução de conhecimento em detrimento da interdisciplinaridade e da abertura para novas abordagens, resistirá à inclusão da extensão no currículo, pois este estará submetido à vontade do poder hegemônico e à dominação dissimulada, reforçando a desigualdade e a injustiça social em detrimento da formação humana integral.

A extensão é o antídoto para esse mundo fechado do currículo e dos saberes sistematizados distantes do saber popular, dos olhares externos, das demandas comunitárias e dos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Esse circuito fechado é rompido com inclusão da extensão no currículo.

Analizados os principais obstáculos, passemos ao despedaçamento das relações dos sujeitos, ou a reprodução de suas próprias ausências no mundo das relações.

Podemos com clareza constatar que a própria relação dos educadores e educandos é historicamente assimétrica¹²⁰ (BALBINOT, 2012, p.115) e negadora quanto à "conscientização"¹²¹ (FREIRE, 2001, p.112) e "tomada de consciência que abre caminho à expressão das insatisfações sociais"¹²² (FREIRE, 2022, p.32), porque é excludente, espoliadora, estigmatizadora, burocrática e a "socialização é

¹²⁰ Balbinot adverte que "a relação educador-educandos não se estabelece mais pela assimetria vertical e unilateral, mas por um caminho de duas vias em reciprocidade: a via do eu com o eu-outro e a via do eu com o não eu. Só então o diálogo como práxis ganha sentido eminentemente formativo, enquanto se estrutura para um fim que está no próprio acontecer da experiência do ser relação, mas que nisso não alcança o seu termo final, mas vem constituir-se um novo ponto de partida". BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica**. – São Paulo : Paulinas, 2012.

¹²¹ Paulo Freire diferencia conscientização de tomada de consciência. Para ele, "a conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É nesse sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível de "senso comum". FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <https://archive.org/details/freire-paulo.-a-educacao-na-cidade/page/n1/mode/2up> Acesso em 21 de junho de 2023.

¹²² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

individualista e isolada”¹²³ (LORTIE apud MARCELO GARCÍA, 2009, p.122), assim como o próprio conhecimento, fragmentado em “partes de um todo distanciadas umas das outras”¹²⁴ (GARRUTTI; SANTOS, 2004, p.187), tendo a dissimulação como elo fundamental entre os esquemas sociais e da reprodução, legitimados pela violência simbólica¹²⁵ (BOURDIEU, 1996, p.22) praticada no currículo¹²⁶ (ALMEIDA, 2005, p.151). Por isso, Paulo Freire¹²⁷ (2013, p. 185-186) já afirmava:

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construída política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não esgota-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. A compreensão da história como possibilidade não determinismo [...] seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega. [...] Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feito, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não

¹²³ “A forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo colocam as interações entre os professores à margem de seu trabalho diário. O individualismo caracteriza sua socialização; os professores não partilham uma potente cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores são obtidas no isolamento de seus companheiros, e toma-se muito cuidado de não franquear as barreiras das salas de aula”. MARCELO GARCÍA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009. Disponível em https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1 Acesso em 21 de mai. 2023

¹²⁴ GARRUTTI, Érica Aparecida.; SANTOS, Simone Regina dos. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/download/92/93/0> Acesso em 08 de agosto de 2023.

¹²⁵ A violência simbólica é “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la”. BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. Campos, SP: Papius, 1996.

¹²⁶ “A dissimulação é o elo fundamental entre os esquemas sociais e a reprodução. Sendo assim, a violência simbólica é a condição para a reprodução social pelo fato de escamotear e tornar natural e inquestionável a imposição e inculcação do arbitrário cultural dominante. É fundamental perceber nesse processo que a eficácia do arbitrário cultural está na dependência direta da dissimulação de sua condição de arbitrário. Por isso, todo esforço das instituições pedagógicas em escamotear e tornar naturais e legítimas as relações de dominação no processo de reprodução social consiste em produzir um habitus duradouro que, uma vez introjetado pelo agente, permite fazê-lo pensar estar agindo de acordo com interesses subjetivos. Nesse sentido, o professor tem um papel significativo, pois a ele também é conferido um alto grau de legitimação pela sociedade, tornando assim um agente confiável do processo de dissimulação” ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

¹²⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

adaptáveis a ele, quanto, permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da educação. É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes.

A tomada de consciência da educação¹²⁸ (RIBEIRO apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.164) e como sujeito da história e de ocorrências, desoculta a opressão como “produto de uma constelação de saberes e poderes”¹²⁹ (SANTOS, 2008, p.164), e gera insatisfações sociais e o desejo de denúncia e mudança interferidora¹³⁰ (FREIRE, 2020, p.74-75).

Compreendemos a responsabilidade comum de “desmistificar a ideologia dominante”¹³¹ (FREIRE; SHOR, 1986, p.103), de integrar a “luta política das classes

¹²⁸ “A educação é o resultado de um processo complexo de relações conscientes e inconscientes, espontâneas e provocadas da pessoa com os outros, a comunidade, a sociedade, a natureza, o meio ambiente, a cultura, os valores e os contravalores, o transcendente. Relações estas que envolvem as dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais da pessoa em seu universo interior e exterior, produzindo, progressivamente, sínteses existenciais que articulam um certo sentido para a vida e uma certa sensação de segurança e felicidade, ou, dependendo de fatores adversos, produzem sensação de fracasso”. OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

¹²⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em https://www.academia.edu/39291423/A_gramatica_do_tempo_para_uma_nova_cultura_politica20190528_106790_1pripw1 Acesso em 23 de junho de 2023

¹³⁰ Paulo Freire ensina que “é o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

¹³¹ Paulo Freire respondendo à Ira Shor explica que “os poderes dominantes não estão equivocados com relação a seus planos para a educação. Sabem o que estão fazendo. Não se enganam ao seguir seu currículo. Numa de nossas conversas, discuti uma importante tarefa da elite dirigente, ou uma das principais tarefas propostas pela classe dominante para a educação, ou uma de suas principais expectativas em relação à escola. Esta é, exatamente, a reprodução da ideologia dominante. A reprodução da ideologia dominante depende do seu poder de obscurecer a realidade. Mas, imediatamente, acrescentei que há outra tarefa no espaço das escolas, que, apesar dos interesses da elite, não depende dela – exatamente a tarefa de desmistificar a ideologia dominante. Essa tarefa não pode ser cumprida pelo sistema. Não pode ser cumprida por aqueles que concordam com o sistema. Essa é a tarefa dos educadores favoráveis a um processo libertador. Eles têm que fazer isso através de diferentes tipos de ação educacional – por exemplo, através do ensino da música ou através do ensino da matemática, ensinando biologia ou ensinando física, ou ensinando desenho, não importa. Quem acredita na mudança da realidade tem que realizar a transformação. Quando as elites tentam impor o silêncio sobre certos temas, o simples fato de examinar esses temas, ainda que ingenuamente,

que gira em torno do Estado”¹³² (ALTHUSSER, 1985, p. 65) e buscar mudanças sociais estruturais, mas para que essa transformação ocorra o(a) educando(a) deve “questionar as relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia”¹³³ (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52), e em seguida, deve incorporar os instrumentos do conhecimento e o “projeto do próprio ser humano como ser mais”¹³⁴ (BALBINOT, 2012, p.89), radicalmente aberto e tornando-se sujeito na relação com o outro¹³⁵ (MARCON *et al*, 2022, p.14), deixando-se impregnar pela realidade concreta.

O desafio posto para a educação nessa transformação só se torna possível com o equilíbrio da personalidade humana em seu conjunto, pois hoje o saber em migalhas é produto de uma inteligência esfacelada¹³⁶ (JAPIASSU, 1976, p.30-31), apartada de maneira preconceituosa e elitista dessa realidade concreta e da sua própria leitura em mudança.

já pode representar algum perigo. A tarefa para os que não são reprodutores da ideologia dominante é descobrir as maneiras, independentemente do currículo, de examinar tais temas”. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

¹³² ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf> Acesso em 15 de jun. 2023

¹³³ BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

¹³⁴ “A educação, por isso, precisa ter um ideal para além do projeto social vigente. Isto é, precisa ter como projeto o próprio ser humano como ser mais. Seria um projeto aberto. Com isso, insiro a pedagogia freireana na dialética entre o prático e o normativo. Ela seria prática no sentido de uma ação direcionada. Mas alimentar-se-ia de um ideal normativo de humanidade não preestabelecido, mas construído na própria atividade formativa, que não tem propriamente um termo final. Circunscrita na ação humana e, por isso, demarcada como possibilidade, a história torna-se, assim como a humanização, um projeto aberto. O ser humano, nesse sentido, é entendido como responsável por sua história e não como presa do destino ou como alguém que transforma a história como se ela fosse um objeto separado do ser humano, de modo a se buscar no futuro uma história ideal. A relação do ser humano com a história assume uma perspectiva ética na medida em que a relação não constitui um jogo no qual polos adversários se enfrentam, mediados por regras objetivas (externas) em que a vitória de um deve, necessariamente, significar a derrota do outro, sabendo que, nesse caso, a vitória seria quase derradeiramente determinada em favor da história”. BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica**. – São Paulo : Paulinas, 2012.

¹³⁵ MARCON, Telmo; SCOLARI, Adriel; MEZADRI, Neri José. **Educação Para a Democracia no Contexto Neoliberal: Contribuições da Universidade Para Superar a Subjetividade Concorrencial**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 8, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2446-94242022000100206&script=sci_arttext Acesso em 25 de julho de 2023.

¹³⁶ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

No livro “Medo e Ousadia – o cotidiano do professor”, Paulo Freire relaciona esse impregnar pela realidade concreta com o conceito de “leitura de uma realidade em mudança”¹³⁷ (1986, p.110):

Como um exemplo de leitura de uma realidade em mudança, eu poderia falar sobre um homem do Brasil, um jovem, admirável, líder, um trabalhador que é o presidente do Partido dos Trabalhadores, também conhecido nos EUA, Lula, o famoso Lula. Ele tem apenas alguns anos de escola primária, mas, para mim, é hoje um dos melhores leitores da realidade brasileira, sem nenhum estudo universitário, nem sequer o colegial. Mas, ele está reunindo muita experiência na prática política como presidente do partido, compreendendo cada vez melhor a situação do Brasil. É lindo ver como responde às perguntas que lhe são feitas em programas de televisão, como debate com outros políticos, como discute com os chamados intelectuais, algumas vezes muito bons intelectuais, que trabalham no mesmo partido ou em outros partidos. Ele se sente seguro vis a vis o momento histórico do país. Outro dia falei com o Lula, depois de uma conversa na televisão onde um intelectual muito bom lhe disse: “Lula, você me surpreende, porque sei que você não tem tempo para ler, mas, ainda assim, você fala muito seriamente sobre o momento histórico do Brasil, especialmente sobre a situação hoje”. Então, o Lula disse: “Realmente, eu não leio”. Eu disse, depois, que não concordava com ele: “Lula, você é um dos melhores leitores do Brasil de hoje, para mim, não leitor de palavras, mas leitor do mundo. Isto é, você está lendo a história que estamos fazendo a cada dia. Você a está compreendendo, a está apreendendo na medida em que você mesmo a está fazendo. Por favor, não diga mais que você não está lendo. Você pode dizer que ainda não está lendo livros. Mas você está lendo a história”. Acho que isto é uma coisa que nós, enquanto professores que nos preparamos para a sala de aula, também temos que tentar. Isto não significa diminuir a experiência acadêmica indispensável, mas diminuir a distância que foi estabelecida entre ler as palavras e ler o mundo.

O conceito freireano de leitura de uma realidade em mudança nos permite anunciar uma capacidade intrínseca da extensão: a “capacidade de narrar sobre o seu fazer”¹³⁸ (CASTRO, 2004, p.4):

No caso da extensão o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e assim tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer. O conhecimento narrativo não fecha, ele deixa sempre aberto ao final para a possibilidade de se criar outros finais ou se iniciar outros processos. Assim, a forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeira objetivamente, mas ser também subjetiva. Além disto, o que se verifica na extensão é um fazer que sempre pressupõe a presença de um outro que não é somente o aluno ou o professor, mas um ouvinte. Esta ampliação de cenário permite uma ampliação da experiência onde narrador e ouvinte se misturam e se revezam nos papéis e, quando a experiência é construída numa relação emancipatória, outros narradores e outros ouvintes nascerão a partir daí. O conhecimento assim produzido, é um conhecimento que circula, que tem

¹³⁷ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

¹³⁸ CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. Reunião anual da ANPED, v. 27, p. 1-16, 2004. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf> Acesso em 25 de junho de 2023

possibilidade de ser testado e de ter agregado a ele novos valores. A difusão do conhecimento por este modo não é uma mera repetição, mas é exatamente para, inspirado na narrativa, caminhar de outro modo.

As capacidades de experienciar, ler e narrar o fazer em mudança levam a extensão para a capacidade de impregnar e com isso equilibrar a personalidade humana em seu conjunto, o que mais a frente iremos reconhecer como comunidade de aprendizagem.

Pistrak¹³⁹ (2011, p.27) afirma que “o objetivo que os estudantes devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela”. E conclui¹⁴⁰ (PISTRAK, 2011, p.26):

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isso não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado, não, deve estudá-las, e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação.

Corroborando com Pistrak, Dimenstein¹⁴¹ (2004, p.94) reflete sobre essa luta tensionada de que “todo educador deveria ensinar às pessoas a tese do arco-e-flecha: você mira sua flecha no futuro, mas tem que puxar seu arco do passado. O nosso passado nos dá energia, mas temos de olhar o futuro”.

A extensão tensiona o instituído e nos impulsiona para a construção de um inédito viável no instituinte¹⁴².

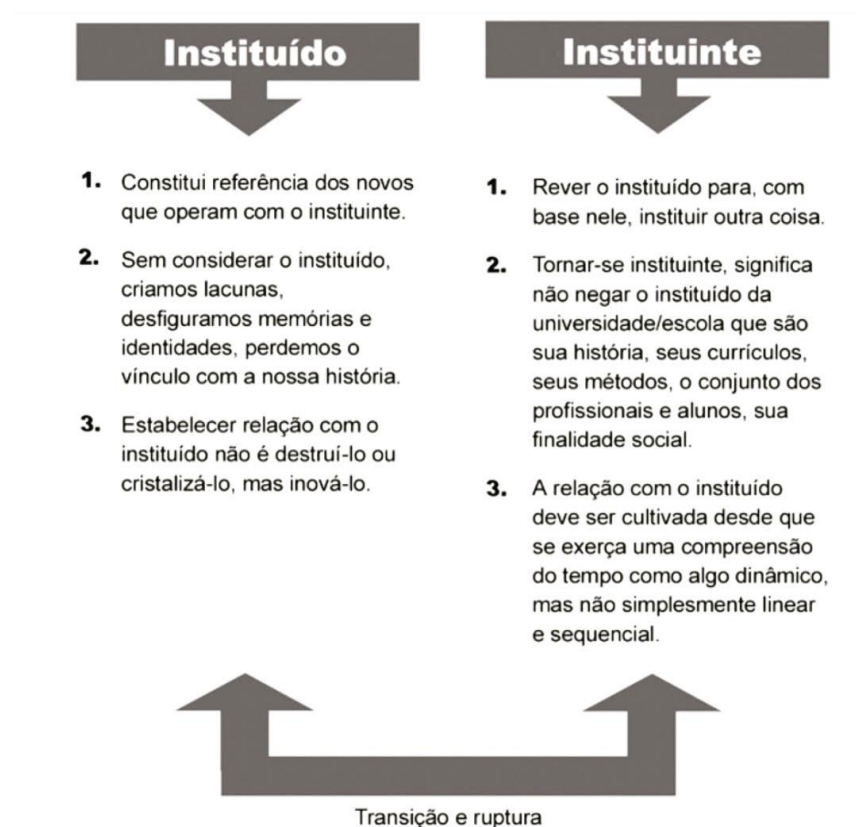
¹³⁹ PISTRAC, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://idoc.pub/queue/12b-pistrak-fundamentos-da-escola-do-trabalhopdf-34wmjpy56yl7> Acesso em 09 de jan. 2023

¹⁴⁰ PISTRAC, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://idoc.pub/queue/12b-pistrak-fundamentos-da-escola-do-trabalhopdf-34wmjpy56yl7> Acesso em 09 de jan. 2023

¹⁴¹ SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Escola sem sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

¹⁴² Para Veiga o “o instituído e o instituinte são duas dimensões que devem ser trabalhadas dialeticamente, porque o instituído constitui a referência dos novos elementos que operam com o instituinte. É com base no instituído que o se constrói como instituinte. Sem considerar o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com nossa história [...] na medida em que se analisam os processos de ensinar, aprender e pesquisar, as relações entre o instituído e o instituinte, o currículo entre outros, a fim de compreender um cenário marcado pela diversidade [...] a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes”. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior Projeto Político-Pedagógico**. Papirus Editora. Brasil. 2015 p. 82.

Figura 4: Relação entre o instituído e o instituinte



Fonte: (VEIGA, 2015, p.82)

Dentro dessa tensão político-pedagógica entre “o instituído e o instituinte” para alcançar esse inédito viável com aplicação na realidade concreta, podemos, aproveitando a analogia acima, utilizar o “Arco de Magueres”¹⁴³ (BERBEL, 1995, p.11) como processo de ação-reflexão no âmbito da curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica, engajando estudantes na observação diagnóstica da realidade com troca de saberes, olhares e experiências com a comunidade, revelando

¹⁴³ A teoria criada pelo francês Charles Magueres aplica o ensino e promove a aprendizagem a partir da realidade. Ela é baseada em etapas que buscam promover a integração entre teoria e prática. A metodologia consiste em cinco etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Na primeira etapa, ocorre a observação da realidade, onde estudantes são encorajados a investigar e compreender o contexto em que estão inseridos. Na segunda etapa, os pontos-chave são identificados, ou seja, as questões centrais e problemáticas que emergem da realidade observada. A terceira etapa é a teorização, onde os estudantes buscam conhecimentos teóricos para embasar as reflexões e análises dos pontos-chave. Na quarta etapa, ocorre a formulação de hipóteses de solução para os problemas identificados, e na quinta etapa, essas hipóteses são aplicadas à realidade, possibilitando a intervenção e transformação da mesma. BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 16, p. 09-19, 1995. Disponível em <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/9458/8240> Acesso em 21 de out. 2023

situações-problema (pontos-chave), teorizando e discutindo na organização curricular os temas geradores e as reduções temáticas das situações significativas e problemáticas apresentadas, para então, apresentar as hipóteses de solução e planejamento de atos-limites, seguido da aplicação do conhecimento reconhecidamente expresso na prática social interventiva e transformadora na realidade para o alcance do inédito viável, superando a tradição expositiva-transmissora-retentiva-reprodutora representada pela centralidade docente do ensino que nunca se transforma em aprendizagem significativa, pois não há troca de saberes.

Figura 5: Arco de Maguerez



Fonte: (BERBEL, 1995, p.11)

O Arco de Maguerez é importante para a curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pois promove a articulação entre a teoria e a prática, incentivando estudantes a não apenas compreenderem a realidade social, mas aprenderem e intervirem nela. Além disso, a metodologia estimula a reflexão crítica e a construção de conhecimento de forma participativa e coletiva, contribuindo para uma formação humana integral e cidadã.

Ao incorporar atividades extensionistas no currículo, a escola proporciona a todos que integram o percurso formativo a oportunidade de serem agentes sociais para a mudança, num processo de aprendizagem democrático, significativo e transformador, fortalecendo o vínculo entre a escola e a territorialidade, trocando

saberes com a comunidade, num processo de retroalimentação educacional multirreferenciada e colaborativa. Daí a importância de trazer à luz o eixo educacional da extensão que é organicamente voltado à relações humanas dialógicas, ao “ser mais” dos sujeitos sociais e da própria escola que aproxima, relaciona e integra os espaços, sujeitos e conhecimentos, aglutinando a memória de um organismo consciente do seu passado, problematizador, crítico e atuante nas autorias, na construção do futuro com as pessoas para uma transformação social.

Paulo Freire¹⁴⁴ (2020, p. 66) trata da ação do educador no mundo, na luta pelo “ser mais” e contra alienação e opressão nas relações com o educando fazendo questionamentos sobre o papel do educador:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Essa luta pelo ser mais é um agir educativo consciente e crítico quanto ao sistema de dominação, de “articulação política dominadora entre Estado e mercado”¹⁴⁵ (FERREIRA et al 2020, p.287), consciente do conteúdo estrutural do alicerce opressor relacional vertical, hierárquico e burocrático¹⁴⁶ (LÜCK, 2015, p.86-92) de desesperança, culpa e fracasso¹⁴⁷ (SACRISTÁN, 2000, p.30) que afeta toda a

¹⁴⁴ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

¹⁴⁵ FERREIRA, Luciana Rodrigues; DE MATOS FARIAS, Laurimar; GOMES, Sérgio Castro. **Espaço de formação profissional entre o formal e não formal: estudo de caso da escola de governança pública do Estado do Pará. Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 6, p. 286-298, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2657/1534> Acesso em 15 de jun. 2023

¹⁴⁶ LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

¹⁴⁷ O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações, entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc. SACRISTÁN, J. Gimeno **O currículo: uma reflexão sobre a prática** - 3. ed. - Porto Alegre: Art.Med, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/41630622/O_Curr%C3%ADculo_Uma_Reflex%C3%A3o_Sobre_a_Pr%C3%A1tica Acesso em: 09 de janeiro de 2023

escola, inclusive em nível institucional, e obstaculiza de forma multidimensional como tão bem já explicou Japiassu¹⁴⁸ (1976, p.94-95) a formação cidadã e a integração da família¹⁴⁹ (LIMA; ROVAI, 2015, p.274) “no processo de descentralização educacional do poder nas estruturas de participação que já existem no interior da escolar”¹⁵⁰ (GOHN, 2013, p.38). Em nome de garantir a injustiça cultural e simbólica¹⁵¹ (FRASER, 2006, p. 232) da interpretação, comunicação e representação social¹⁵² (SANTOS,

¹⁴⁸ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

¹⁴⁹ Lima e Rovai destacam que “Escola e família são, pois, dois espaços institucionais fundamentais na educação das crianças e jovens [...] essa compreensão segue fragmentada e o que se vê é praticamente um distanciamento dessas duas forças educativas. Está na hora de uni-las. Para isso é preciso que as famílias e a sociedade também percebam a crise que atravessam e queiram superá-la”. LIMA, Alcimar Alves de Souza; ROVAI, Esméria. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

¹⁵⁰ Gohn observa que o processo brasileiro de descentralização da educação não descentralizou, de fato, o poder no interior das escolas. Usualmente esse poder continua nas mãos da diretora ou gestora, que o monopoliza, faz a pauta das reuniões dos conselhos e colegiados escolares, não a divulga com antecedência etc. A comunidade externa, os pais, não dispõe de tempo e muitas vezes nem avaliam a relevância de participarem ou de estarem presentes. Além disso, usualmente, esses pais não estão preparados para entender as questões do cotidiano das reuniões, como as orçamentárias. Só exercem uma participação ativa nos colegiados aqueles pais com experiência participativa anterior, extraescolar, revelando a importância da participação de cidadãos(ãs) em ações coletivas na sociedade civil. O caráter educativo que essa participação adquire, quando ela ocorre em movimentos sociais comunitários, organizados em função de causas públicas, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada. E os colegiados escolares são uma dessas instâncias. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

¹⁵¹ Nancy Fraser apresenta duas maneiras de compreender a injustiça: “a primeira delas é a injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico-política da sociedade. Seus exemplos incluem a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado). [...] A segunda maneira de compreender a injustiça é cultural ou simbólica. Aqui a injustiça se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana). [...] O remédio para a injustiça econômica é alguma espécie de reestruturação político-econômica. Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas. [...] O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas”. FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**. Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229> Acesso em 14 de julho de 2023.

¹⁵² Santos explica que “é problematizando a situação real e a visão de mundo dos sujeitos, através do diálogo e da comunicação verdadeira, que o processo de transformação de nossas visões de mundo pode se concretizar. Se a intenção é vislumbrar mudanças na cultura escolar, o primeiro passo é captar

2022, p.48) na sala de aula, num “mundo de esclarecimento”¹⁵³ (AMBROSINI, 2012, p.384), onde o educador é tratado como o sol do sistema curricular¹⁵⁴ (SANTOS apud ALVES, 2022, p. 18), mas que muitas vezes acaba se tornando um “emissor pedagógico” da cultura dominante¹⁵⁵ (ALMEIDA, 2005, p.146) subordinado aos ditames da economia e da política de resultado, práticas não pedagógicas são toleradas sob o argumento de que o educador tem mais voz e legitimidade para decidir sobre o que é certo e errado, mas aparentemente o discurso é que o estudante é o

a visão de mundo e as representações sociais de seus atores. É pensando, agindo e problematizando com eles, e não em torno deles, ou para eles, que a ação cultural dialógica deixa de ser invasão cultural e configura-se como síntese cultural. Como exemplo de processo de mudança das representações sociais, pode-se citar o exemplo da transformação das representações sociais de indisciplina de professores ancorados em paradigmas “militares”. Primeiramente deve-se mostrar e incentivar aos professores que o viver democrático é possível. Eles devem perceber que viver democraticamente é difícil, e será mais difícil ainda no começo, mas eles jamais devem perder a esperança e a crença que essa é a melhor maneira de convívio no ambiente escolar e, conseqüentemente, na diminuição dos casos de indisciplina escolar. Logo, a formação continuada deve ser um processo contínuo e não ocasional. Deve dar-se todo o acompanhamento inicial, apoiando o professor nos primeiros passos dessa “redemocratização das relações escolares”, para que ele entenda que os tombos iniciais são normais, mas não representam a impossibilidade de continuar caminhando. Se o professor não perder a esperança, isto é, ver como irreversível a possibilidade da democracia, o processo transformacional da representação social pode se efetivar. Apoiado ainda mais pelas pressões externas, tanto pelos resultados positivos que irá colher em longo prazo, tanto pelos estudos e pesquisas constantes, os prescritores condicionais poderão cada vez mais pressionar o núcleo central, até que esse se rompa, dando origem a uma nova representação social sobre a indisciplina, agora ancorada em paradigmas democráticos. Por tudo isso, a Teoria das Representações Sociais tem um papel primordial na formação de professores e enfrentamento dos problemas do campo educacional, pois ela fornece novos meios de compreensão de como os fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados, bem como revelando como questões ideológicas, políticas, pedagógicas agem no campo da educação”. SANTOS, Edvander Ramalho dos. **Professores e a indisciplina, uma relação nada amistosa: atacar com a heteronomia ou apaziguar pela autonomia?** São Paulo: Editora Dialética, 2022.

¹⁵³ Para Ambrosini, “o esclarecimento sempre esteve presente enquanto tentativa de dominação racional da realidade. O mundo do esclarecimento torna-se desencantado, pois tudo pode ser medido, reproduzido e vendido. O homem, através da capacidade de representação da realidade, copia ou abstrai a realidade e transfere-a para imagens ou mitos, posteriormente os mitos tornam-se teorias e essas se transformam em técnicas que voltam à realidade, agora não para entendê-la, mas para dominá-la.” AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 12, n. 47, p. 378-391, 2012.

¹⁵⁴ “O aluno é, assim, o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno” ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas – São Paulo. Papyrus Editora. 13ª edição, 2022.

¹⁵⁵ “No processo de reprodução, os agentes da ação pedagógica são incumbidos de transmitirem a cultura dominante, o que pode acontecer com seu conhecimento ou não, visto que, mesmo “reconhecendo”, pode-se tornar como natural e inconcebível de se acontecer de outra maneira. Os agentes, “emissores pedagógicos”, utilizam-se da autoridade pedagógica para assim formar os indivíduos de acordo com o que está estabelecido pela cultura dominante.” ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

mais importante na escola¹⁵⁶ (OLIVEIRA, 2021, p.47), semelhante ao discurso falacioso do “mercado virtuoso”¹⁵⁷ (FRIEDMAN apud COMASSETTO; GABRIEL, 2011, p.4) em relação à classe trabalhadora, como num exercício de realidade paralela de conscientização hospedeira, onde a “pedagogia consciente de si mesma”¹⁵⁸ (LÜCK, 2013 p.60) é levada à dissolução¹⁵⁹ (SILVA, 2018, p.147) e a “democracia participativa”¹⁶⁰ (LÜCK, 2013 p.54) nunca alcança a escola, ambas sendo substituídas pela lógica administrativa e burocrática, onde “o resultado é um círculo

¹⁵⁶ Oliveira nos traz a importância do processo de reconhecimento dos discentes como sujeitos ativos e sobre a perspectiva intercultural na constituição dos currículos: “em algumas experiências em sala de aula, já me deparei com uma situação em que solicitei dos/as discentes falarem a respeito de suas vidas, expectativas e experiências e acontecer um silenciamento constrangedor; a percepção implícita é de que muitos não se reconhecem como sujeitos ativos, que têm o poder de construir sua trajetória histórica. O aceitar calado, sem reivindicar, mesmo tendo a consciência de estar certo, é resquício de uma cultura educativa que silencia, reprime e restringe. Nesse sentido, no que tange o processo educacional e as relações educativas, estamos diante de desafios estruturais e antidemocráticos que permearam, durante muitos anos, a nossa história social, política e educativa. Talvez um dos caminhos fecundos, para não considerar utópica a ideia de sujeitos genuinamente ativos no processo ensino-aprendizagem, refere-se a uma pretensão intercultural na constituição dos currículos” OLIVEIRA, Renata Cardoso. **Currículo e saberes dos discentes: vozes silenciadas e clamores ouvidos**. 2021. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41843/3/2021_RenataCardosoOliveira.pdf Acesso em 30 de junho de 2023.

¹⁵⁷ Comassetto e Gabriel destacam trecho de Milton Friedman sobre o “mercado virtuoso”: “[...] tudo isso foi o resultado da iniciativa e do esforço de indivíduos cooperando através do mercado livre. As medidas governamentais prejudicaram em vez de favorecer tal desenvolvimento. Fomos capazes de suportar e superar tais medidas devido à extraordinária fecundidade do mercado. A mão invisível fez muito mais pelo progresso do que a mão visível do retrocesso” COMASSETTO, Eduardo Agostinho; GABRIEL, Naidi Carmen. **Educação e Políticas Educacionais: algumas notas sobre as orientações (neo)liberais**. Colóquio Internacional de Educação, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em <https://unoesc.emnuvens.com.br/coloquiointernacional/article/download/1187/555> Acesso em 01 e agosto de 2023.

¹⁵⁸ Lück destaca que é o valor da construção de conhecimentos a partir de práticas sociais coletivas “mediante cuidados científicos e de observação crítico-reflexiva, que a pedagogia toma consciência de si mesma e constrói a consciência de sua história, pela formação de explicações de seus processos em relação a seus resultados, e que define postulados capazes de impulsionar o seu desenvolvimento. Construir conhecimentos a partir das práticas escolares coletivas constitui-se, portanto, em um processo fundamental a ser promovido na escola, e que sustenta e faz avançar a gestão da escola e qualidade de seu trabalho educacional.” LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

¹⁵⁹ “[...] a subordinação do Estado aos ditames da economia de mercado e sua associação com novos sujeitos do setor empresarial tornam as políticas educacionais demasiadamente sujeitas aos critérios de análise econômica, levando à dissolução das questões pedagógicas”. SILVA, Simônia Peres da. **Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas**. Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar (livro eletrônico). LIBÂNEO, JC, p. 131-150, 2018.

¹⁶⁰ Lück explica que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação”. LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

vicioso de injustiças fundamentadas na subordinação cultural e econômica”¹⁶¹ (FRASER, 2006, p. 234). Arroyo¹⁶² (2013, p.138) explica que

ao longo da história do nosso sistema de instrução-educação-ensino se manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. É um dos sistemas mais regulados e normatizados. No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados.

Para que o círculo vicioso se torne virtuoso, chamamos os conceitos¹⁶³ (PAULA JR., 2012, p.5) de **profissionalismo** (compromisso do professor com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula), **profissionalidade** (mudança e aperfeiçoamento docente), **profissionalização** (políticas educacionais e autonomia), **interprofissionalidade** (organização do trabalho), **interdisciplinaridade** (organização do saber) e **intersectorialidade** (parceria entre diferentes setores) no campo da formação continuada docente como mediadora¹⁶⁴ (PACHECO, 2008, p.28) do conhecimento crítico-reflexivo docente e da “compreensão de a história docente inseparável da história humana e social dos educandos”¹⁶⁵ (ARROYO, 2013, p.29) e suas implicações para as “coletividades bivalentes”¹⁶⁶ (FRASER, 2006, p. 233) que sofrem injustiças econômicas e culturais e

¹⁶¹ FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**. Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229> Acesso em 14 de julho de 2023.

¹⁶² ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

¹⁶³ PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação** docente. Scientia, n. 1, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/%20site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf Acesso em: 16 de junho 2023.

¹⁶⁴ Pacheco ensina que “a formação é meio e não fim em si mesma, não é para os professores. Estes são mediadores de formação em desenvolvimento, que passam da identificação e valorização do saber à sua partilha inseridos num sistema social em que detêm competências específicas”. PACHECO, José. **Escola da Ponte**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

¹⁶⁵ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

¹⁶⁶ “Pessoas sujeitas à injustiça cultural e à injustiça econômica necessitam de reconhecimento e redistribuição. Necessitam de ambos para reivindicar e negar sua especificidade. [...] As coisas são bem claras nas duas extremidades de nosso espectro conceitual. Quando lidamos com coletividades que se aproximam do tipo ideal da classe trabalhadora explorada, encaramos injustiças distributivas que precisam de remédios redistributivos. Quando lidamos com coletividades que se aproximam do tipo ideal da sexualidade desprezada, em contraste, encaramos injustiças de discriminação negativa que precisam de remédios de reconhecimento. No primeiro caso, a lógica do remédio é acabar com esse negócio de grupo; no segundo caso, ao contrário, trata-se de valorizar o “sentido de grupo” do grupo, reconhecendo sua especificidade. As coisas ficam mais turvas, porém, à medida que nos afastamos das extremidades. Quando consideramos coletividades localizadas na região intermediária do espectro conceitual, encontramos tipos híbridos que combinam características da classe explorada com características da sexualidade desprezada. Essas coletividades são “bivalentes”. São diferenciadas como coletividades tanto em virtude da estrutura econômico-política quanto da estrutura

demandam cumulativamente remédios transformativos¹⁶⁷ (FRASER, 2006, p. 238-239) de redistribuição e reconhecimento para os sujeitos sociais. Sobre a interculturalidade, optamos por discuti-la na comunidade de aprendizagem.

2.1.2 Profissionalismo, profissionalidade, profissionalização, interprofissionalidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade

Os conceitos de profissionalismo, profissionalidade, profissionalização, interprofissionalidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade desempenham um papel fundamental na curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica pois potencializam uma formação profissional mais abrangente, crítica e comprometida com a transformação social, reconhecendo a importância de ir além dos conhecimentos técnicos e valorizando a capacidade de reflexão, diálogo, colaboração e atuação em conjunto com outros sujeitos, saberes, profissionais e setores da sociedade. A discussão dos conceitos propostos na formação discente e docente contribui para uma formação humana, integral e cidadã.

cultural-valorativa da sociedade. Oprimidas ou subordinadas, portanto, sofrem injustiças que remontam simultaneamente à economia política e à cultura. Coletividades bivalentes, em suma, podem sofrer da má distribuição socioeconômica e da desconsideração cultural de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e co-originais. Nesse caso, nem os remédios de redistribuição nem os de reconhecimento, por si sós, são suficientes. Coletividades bivalentes necessitam dos dois. Gênero e “raça” são paradigmas de coletividades bivalentes. Embora cada qual tenha peculiaridades não compartilhadas pela outra, ambas abarcam dimensões econômicas e dimensões cultural-valorativas. Gênero e “raça”, portanto, implicam tanto redistribuição quanto reconhecimento”. FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**. Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229> Acesso em 14 de julho de 2023.

¹⁶⁷ “Remédios transformativos comumente combinam programas universalistas de bem-estar social, impostos elevados, políticas macroeconômicas voltadas para criar pleno emprego, um vasto setor público não-mercantil, propriedades públicas e/ou coletivas significativas, e decisões democráticas quanto às prioridades socioeconômicas básicas. Eles procuram garantir a todos o acesso ao emprego, enquanto tendem também a desvincular a parte básica de consumo e o emprego. Logo, sua tendência é dissolver a diferenciação de classe. Remédios transformativos reduzem a desigualdade social, porém sem criar classes estigmatizadas de pessoas vulneráveis vistas como beneficiárias de uma generosidade especial. Eles tendem, portanto, a promover reciprocidade e solidariedade nas relações de reconhecimento [...] Enquanto os remédios afirmativos podem ter o efeito perverso de promover a diferenciação de classe, os remédios transformativos tendem a embaça-la. Além disso, as duas abordagens engendram diferentes dinâmicas subliminares de reconhecimento. A redistribuição afirmativa pode estigmatizar os desprivilegiados, acrescentando o insulto do menosprezo à injúria da privação. A redistribuição transformativa, em contraste, pode promover a solidariedade, ajudando a compensar algumas formas de não-reconhecimento.” FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**. Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229> Acesso em 14 de julho de 2023.

Para Libâneo¹⁶⁸ (2014, p.43) profissionalismo significa um “compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc”. O profissionalismo é essencial para garantir o respeito pelos princípios e valores da extensão, bem como para promover a qualidade e a relevância das atividades desenvolvidas.

Vale ressaltar que, segundo Garrutti e Santos¹⁶⁹ (2004, p.193), “os propósitos dos projetos pedagógicos podem ir além da integração das áreas do conhecimento e da associação de conteúdos programados”, pois segundo as autoras, “constitui em uma experiência nova, que nasce de um esquema e de uma ideia ainda inacabada, como uma proposta que se estrutura em processo” que é orgânica e se insere na relação de troca com espaços formais e não formais, sujeitos diversos e conhecimentos além dos muros escola.

Paula Jr.¹⁷⁰ (2012, p.4-5) conceitua profissionalidade e profissionalização:

Profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo. [...] a Profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente, e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais. Com a profissionalização os professores também melhoram seu estatuto, aumentam seus rendimentos e reafirmam sua autonomia como intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país.

A profissionalidade é importante para que os(as) estudantes adquiram conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuarem de forma eficaz e competente na comunidade, integrando a teoria e a prática.

¹⁶⁸ LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**. Cortez editora, 2014. Disponível em https://www.academia.edu/download/55931680/Adeus_professor- Adeus_professora - J.C. Libaneo - Didatica_Geral.pdf Acesso em 16 de junho de 2023

¹⁶⁹ GARRUTTI, Érica Aparecida.; SANTOS, Simone Regina dos. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/download/92/93/0> Acesso em 08 de agosto de 2023

¹⁷⁰ PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação** docente. Scientia, n. 1, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/%20site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf Acesso em: 16 de junho 2023.

Já profissionalização envolve o processo de formação e qualificação dos profissionais, buscando aprimorar seus conhecimentos e práticas sociais extensionistas, capacitando-os para enfrentar os desafios e demandas da comunidade de forma adequada.

A interprofissionalidade promove a troca de conhecimentos e experiências entre os estudantes de diferentes cursos, permitindo a construção de soluções mais abrangentes e efetivas. A interdisciplinaridade, por sua vez, envolve a integração de diferentes saberes e áreas de conhecimento na abordagem de um tema ou problema.

Para os(as) estudantes, esses conceitos se aplicam na compreensão da complexidade dos desafios sociais e se articulam com a colaboração entre diferentes setores da sociedade, como governo, empresas, organizações da sociedade civil, entre outros. As parcerias e ações conjuntas potencializam os impactos das atividades extensionistas, envolvendo diversos atores e recursos.

Quando se trata da “diacronia na formação dos professores”¹⁷¹ (PAULA JR., 2012, p.6), discutir os conceitos de profissionalismo, profissionalidade, profissionalização, interprofissionalidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade reforçam ainda mais os valores da gestão democrática e da qualidade educacional dialógica-crítica-reflexiva na tarefa de planejamento, implementação, desenvolvimento e legitimação da curricularização da extensão numa proposta de hegemonia democrática popular na educação. Importante distinguir os conceitos da interprofissionalidade e interdisciplinaridade, relacionando-os com as organizações de saberes e do trabalho¹⁷² (ELLERY et al, 2017):

Muito embora existam similaridades entre a interprofissionalidade e a interdisciplinaridade, consideramos haver diferenças importantes entre estas duas categorias [...] A interdisciplinaridade ocorre no campo da organização dos saberes, sendo estes mais facilmente compartilhados, se compararmos com as possibilidades de partilha de práticas e do fazer profissional [...]

¹⁷¹ “Ser um profissional da educação é ter uma profissionalização, que depende das ações governamentais; essa profissionalização, quando ofertada precisa ser buscada pelo professor que por sua vez anseia por uma profissionalidade. Se isso não ocorre ou não tem ocorrido da forma como deveria, então tem se tornado praticamente impossível ser um grande profissional no magistério. Esses dilemas têm seu lugar arrazoado numa análise sobre a diacronia da formação de professores em nosso país”. PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação** docente. Scientia, n. 1, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/%20site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf Acesso em: 16 de junho 2023.

¹⁷² ELLERY, Ana Ecilda Lima; BARRETO, Ivana Cristina de Holanda Cunha. **Interprofissionalidade e Interdisciplinaridade: semelhanças e diferenças conceituais**. In: 13º Congresso Internacional Rede Unida. 2017. Disponível em <http://conferencia2018.redeunida.org.br/ocs2/index.php/13CRU/13CRU/paper/view/743> Acesso em 14 de julho de 2023.

interprofissionalidade ocorre no campo das práticas, onde as fronteiras da atuação profissional são mais rígidas, dificultando a socialização e compartilhamento das práticas. A interdisciplinaridade tem lugar na organização dos saberes, enquanto a interprofissionalidade vai para além desta dimensão cognitiva, efetivando-se no domínio da organização do trabalho.

Atualmente, a construção de cada projeto de curso é feita muitas vezes com a presença unicamente de docentes, que “partilham e constroem uma proposta de conhecimento sem conhecerem o conhecimento que há entre eles”¹⁷³ (D. HARGRAVES apud MARCELO GARCÍA, 2009, p.122), sem conhecerem os sujeitos e o próprio espaço formativo dentro e fora da escola, pois a organização de saberes do trabalho, de gestão e de distribuição social do conhecimento são fragmentadas e antidialógicas. “A integração pressupõe, minimamente, um grau de subordinação das disciplinas a determinados temas gerais e maior controle por parte de professores e alunos no processo de planejamento curricular”¹⁷⁴ (LOPES, 2013, p.139).

Nesse ponto, a interdisciplinaridade não pode ser tratada como panaceia frente à dissociação do conhecimento pois demanda intersubjetividade, diálogo, participação e atitude engajada¹⁷⁵ (FAZENDA, 2011, p.10-11), pois

antes que um “slogan”, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. É uma atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois o conhecimento pessoal anula-se diante do saber universal. É uma atitude coerente, que supõe uma postura única diante dos fatos, é na opinião crítica do outro que se fundamenta a opinião particular. Somente na intersubjetividade, num regime de copropriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade da interdisciplinaridade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal.

Em prefácio, Hilton Japiassú¹⁷⁶ (FAZENDA, 2011, p.37) explica que esse processo “é fundamentalmente uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade,

¹⁷³ MARCELO GARCÍA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009. Disponível em https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1 Acesso em 21 de mai. 2023

¹⁷⁴ LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2013.

¹⁷⁵ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:855> Acesso em 09 de agosto de 2023

¹⁷⁶ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:855> Acesso em 09 de agosto de 2023

de abertura, de sentido da aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum”.

Quanto ao comprometimento pessoal mencionado pela autora, acreditamos que a proposta de interdisciplinaridade de participação engajada¹⁷⁷ (LÜCK, 2013, p.47-48) ultrapassa os limites do comprometimento pessoal que é arbitrário e naturalmente fragmentado, e ao nosso ver, alcança o comprometimento institucional, pois essa atitude engajada é uma “participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralizações, de outro, intermediados por cobrança e controle”¹⁷⁸ (LÜCK, 2013, p.47).

Por isso tudo, entendemos que a interdisciplinaridade de atitude pensada mencionada pela autora se amolda mais à “convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade”¹⁷⁹ (GADOTTI, 2017, p.4) e não apenas a um comprometimento pessoal muitas vezes precarizado, com experiências sem risco”¹⁸⁰ (BIESTA apud GUILHERME et al, 2017, p.78), onde a tomada de consciência não se

¹⁷⁷ Para Lück, a participação engajada “representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas”. LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

¹⁷⁸ Para Lück, a participação engajada “representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas”. LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

¹⁷⁹ GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

¹⁸⁰ Guilherme e Freitas explicam que “para Biesta, quando buscamos tornar a educação numa experiência sem riscos, entramos num cenário no qual não podemos mais fazer indagações, não podemos mais ser questionados, não podemos mais ser tocados, e as questões nunca se voltam ou se dirigem a nós. Por outro lado, a concepção de educação como risco admite a dificuldade que existe na relação educacional, precisamente porque “é sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que se tornará essa vida, de certo modo, melhor; mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana”. GUILHERME, Alexandre Anselmo; DE FREITAS, Ana Lucia Souza. **Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem**. INTER-AÇÃO (UFG. ONLINE), 2017. Disponível em https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14465/2/PAULO_FREIRE_E_GERT_BIESTA_UM_DI_ALOGO_FECUNDO SOBRE A EDUCACAO PARA ALEM DA FACILITACAO DA APRENDIZAGEM.pdf Acesso em 26 de julho de 2023.

alonga em conscientização. Fez bem Paulo Freire em diferenciar esses dois conceitos. Para ele¹⁸¹ (2001, p.112),

a conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É nesse sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigurosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível de “senso comum”.

Além dessa discussão, a integração também se aplica à intersetorialidade principalmente após a crise sanitária e humanitária que o mundo viveu por causa da pandemia, desafiando a escola como espaço de resistência e de mobilização de ações intersetoriais.

Durante a pandemia, ficou ainda mais evidente a importância da colaboração entre diferentes setores da sociedade para enfrentar desafios complexos. A pandemia trouxe à tona a necessidade de uma abordagem integrada para lidar com questões de saúde, educação, assistência social e outros aspectos que afetam diretamente a vida dos(as) estudantes e suas comunidades. Para Pletsch e Mendes¹⁸² (2021, p.14-15):

A intersetorialidade é compreendida como uma relação entre uma ou várias partes de setores que tenham se organizado para atuar em um tema, com vistas a atingir resultados de uma maneira mais efetiva e sustentável do que poderia alcançar um setor agindo por si só. Acreditamos que as articulações e os arranjos podem ocorrer por meio da construção de parcerias entre diferentes setores e segmentos sociais como: educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, empresas privadas, organizações não-governamentais (ONGs), fundações, entidades religiosas, as três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal), organizações comunitárias, dentre outros. No âmbito das políticas públicas e sociais, as focalizadas, as quais, muitas vezes, propõem ou se ancoram na intersetorialidade, são vistas como políticas que ajudam a conviver com os processos de exclusão gerados pela acumulação do capital. No entanto, no auge da crise sanitária e humanitária que estamos vivendo, a intersetorialidade se coloca premente, como uma alternativa possível para conseguirmos avançar em termos de respostas políticas efetivas para a garantia dos direitos humanos.

¹⁸¹ FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <https://archive.org/details/freire-paulo.-a-educacao-na-cidade/page/n1/mode/2up> Acesso em 21 de junho de 2023.

¹⁸² PLETSCHE, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva**. Revista Teias, v. 22, n. 66, p. 11-26, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000300011&script=sci_arttext Acesso em 14 de julho de 2023.

A intersetorialidade permite que a escola se conecte com outros atores, como órgãos governamentais, organizações da sociedade civil, empresas e famílias, para promover ações conjuntas e compartilhar recursos.

Durante o período da pandemia, muitas escolas tiveram que se adaptar rapidamente para oferecer educação à distância, garantir a segurança dos(as) alunos(as) e apoiar as famílias em situações de vulnerabilidade.

A intersetorialidade é essencial para garantir o acesso igualitário à educação, promover a saúde e o bem-estar dos(as) estudantes, e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade.

Apesar da intersetorialidade ter mostrado o seu valor para a escola no compartilhamento de necessidades, ideias e perspectivas, quais lições efetivamente foram aprendidas pela escola, com a pandemia, para a implantação da curricularização da extensão?

Como idealizar a interdisciplinaridade¹⁸³ (SANTOMÉ, 1998, p.70), colaboração, ações interprofissionais¹⁸⁴ (REUTER, 2018) e a curricularização da extensão se os órgãos¹⁸⁵ (CONIF, 2020, p.4-5) insistem na desarticulação, onde não há

¹⁸³ Santomé explica que Jean Piaget hierarquiza os níveis de colaboração e integração entre disciplinas da seguinte forma: a) multidisciplinariedade, o nível inferior de integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação; b) interdisciplinariedade, segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos, e c) transdisciplinariedade, é a etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, ou seja, de "uma teoria geral de sistemas ou de estruturas, que inclua estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que una estas diversas possibilidades por meio de transformações reguladas e definidas" SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. 1. reimpressão revista. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/512868486/Santome-Jurjo-Globalizacao-e-Interdisciplinariedade>. Acesso em 10 de jan. 2023.

¹⁸⁴ "A ação interprofissional é uma forma articulada de trabalho em equipe, que permite a atuação de forma colaborativa e participativa entre diferentes profissionais". REUTER, Camila Luana Oliveira; SANTOS, Vilma Constancia Fioravante dos; RAMOS, Adriana Roese. **O exercício da interprofissionalidade e da intersetorialidade como arte de cuidar: inovações e desafios**. Escola Anna Nery, v. 22, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/ean/a/CBWhDD897ThYB7LYBmQmXFg/?lang=pt&format=html> Acesso em 14 de julho de 2023.

¹⁸⁵ "O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser evidenciado na articulação entre as pró-reitorias correspondentes de cada instituição e nos setores responsáveis pela gestão do ensino, da pesquisa e da extensão em suas respectivas unidades. Logo, todos deverão atuar de forma orgânica e integrada no planejamento, na execução e na avaliação das atividades ao longo de todo o processo de sensibilização, implementação e efetivação da política de curricularização de

intersetorialidade¹⁸⁶ (REUTER, 2018), e educadores são desprofissionalizados¹⁸⁷ (PAULA JR., 2012, p.5), desqualificados na cadeia de formação de professores como bem expressa Acácia Zeneida Kuenzer em entrevista¹⁸⁸(URBANETZ; BARREIRO, 2021, p.13):

[...] temos uma cadeia de formação docente que corresponde à cadeia de formação dos trabalhadores em geral, em que você vai ter, numa ponta, profissionais altamente qualificados, e na outra ponta o trabalho similar ao trabalho escravo e, a partir daí, subindo na cadeia, todas as diferentes nuances, todas as diferentes graduações da precarização do trabalho, como o trabalho autônomo, o emprego domiciliar, o teletrabalho, o trabalho intermitente, o terceirizado etc. Vamos tendo, ao longo da cadeia, diferentes níveis de precarização e a eles correspondem projetos pedagógicos diferenciados. Se temos uma cadeia de formação dos trabalhadores mais precarizados ou menos precarizados, dependendo de como eles se posicionam enquanto classe social, e ela vai ser decisiva na inserção no mundo do trabalho, define-se, também, uma cadeia de formação de professores nesta mesma linha. Compreender como se relacionam as cadeias de formação de trabalhadores e as de formação de professores é a condição de entendimento do fenômeno da desqualificação que a formação de professores teve nos últimos 20 anos.

Relacionar a cadeia de formação de professores com a cadeia de formação dos trabalhadores é indispensável para uma educação que se propõe a questionar o

extensão na IES". CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão**. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

¹⁸⁶ “[...] a intersectorialidade engloba a relação entre uma ou várias partes do setor [...] com uma ou várias partes de outro setor, atuando a respeito de um tema em comum, para alcançar resultados mais efetivos, que o setor [...], agindo individualmente, não alcançaria. [...] a intersectorialidade permite e favorece o fortalecimento [...] por meio dos diálogos partilhados entre instituições, governo e pessoas, permitindo a elaboração de políticas públicas que possuam impacto benéfico na [...] população”. REUTER, Camila Luana Oliveira; SANTOS, Vilma Constancia Fioravante dos; RAMOS, Adriana Roese. **O exercício da interprofissionalidade e da intersectorialidade como arte de cuidar: inovações e desafios**. Escola Anna Nery, v. 22, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/jean/a/CBWhDD897ThYB7LYBmQmXFg/?lang=pt&format=html> Acesso em 14 de julho de 2023.

¹⁸⁷ “A desprofissionalização seria, então, a proletarização do professor, a perda de sua autonomia e a mercancia degradante de seu conhecimento. É um movimento de fora para dentro, pois não depende do professor, mas de forças externas. É, a bem da verdade, um direito com aspecto de concessão”. PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação** docente. Scientia, n. 1, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/%20site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf Acesso em: 16 de junho 2023.

¹⁸⁸ URBANETZ, Sandra Terezinha; BARREIRO, Cristhianny Bento; MENDES, Ademir Pinhelli. **Acácia Zeneida Kuenzer: a constituição de uma educadora**. Educar em Revista, v. 37, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e81442.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2023

habitus de reprodução e dominação¹⁸⁹ (ALMEIDA, 2005, p.153) e com isso, efetivar uma formação humana integral voltada para o mundo do trabalho.

Além de toda essa tomada de consciência que necessita se alongar em conscientização, é importante reconhecer, nesse ponto de partida de reflexão crítica, que os educadores pouco dialogam ou não, entre si, com os educandos, com a família¹⁹⁰ (CTNE, 2001, p.1), comunidade e outros sujeitos da escola e que muitos obstáculos existentes no interior da escola para a curricularização da extensão refletem a luta de classes, onde professores não são diferentes dos trabalhadores em geral, mas reproduzem a consciência hospedeira do sujeito neoliberal de concepção hegemônica e mercadológica.

E a partir desse reconhecimento, devemos nos perguntar: “como educar os educadores?”¹⁹¹ (ALVES, 2018, p. 59); como desenvolver valores?¹⁹² (GOHN, 2013,

¹⁸⁹ “O agente social que se constitui em um contexto de dominação tende a naturalizar e a legitimar os esquemas sociais que o constituíram. Sendo assim, dentro de uma estrutura social bem montada, que age de maneira sutil mas nunca desinteressada, contribui o próprio agente social para a reprodução da dominação. O *habitus* do agente reflete o contexto em que ele foi formado e tende a levá-lo a crer nessa realidade como a única possível, direcionando seu pensamento para a manutenção da ordem social ao invés de questioná-la e buscar compreender suas contradições [...] Nesse sentido, o professor que tem seu *habitus* formado nessa racionalidade tende a agir de acordo com representações que parecem suas; porém, tais representações revelam o meio social ou a classe a que pertence, permeados de interesses e percepções – e são, portanto, sociais e não individuais. Sair desse determinismo e procurar compreender as contradições que envolvem a própria formação do ser social do professor é o primeiro desafio para quem quer se posicionar criticamente diante da reprodução de uma sociedade baseada em um contexto de dominação e de autolegitimação.” ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

¹⁹⁰ A família não é convidada da escola num dia especial do ano, marcado por muita propaganda, mas sujeito ativo do cotidiano escolar e partícipe de suas decisões e orientações. [...] o dia da Família na Escola é a consagração da prática do espontaneísmo, esvaziando a escola de seu conteúdo pedagógico e diminuindo sua função de construir e socializar o conhecimento e, assim, contribuir para o enriquecimento cultural. CNTE. Boletim Informativo, 25 e maio. Disponível em CONTRERAS, J. (1999) **Currículo democrático e autonomia do magistério**. In: SILVA, L.H. (org.) Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes. 2001

¹⁹¹ Rubem Alves nos fornece uma reflexão digna de nota: “A questão crucial da educação, portanto, é a formação do educador. ‘Como educar os educadores?’ Imagine que você quer ensinar a voar. Na imaginação tudo é possível. Os mestres do voo são os pássaros. Aí você aprisiona um pássaro numa gaiola e pede que ele o ensine a voar. Pássaros engaiolados não podem ensinar o voo. Por mais que eles expliquem a teoria do voo, eles só ensinarão gaiolas”. ALVES, Rubem. **Lições do velho professor** [livro eletrônico] Campinas, SP: Papirus, 2018.

¹⁹² De acordo com Maria da Glória, “um dos grandes desafios, na era da globalização, é a construção e implementação de processos educativos no interior de grupos, associações, movimentos sociais etc., que contemplem a autonomia que explicitem as diferenças entre ocupar espaços públicos somente, e ocupá-los com uma visão crítica do mundo. É necessário deixar de ser dependente de práticas políticas do passado. A autonomia deve capacitá-los a inserir-se no contexto social e a compreender as circunstâncias da existência social, econômica, cultural e ética na globalização. Estes desafios remetem à figura dos sujeitos coletivos da sociedade civil organizada participando em movimentos

p.20); como repensar a educação e a sociedade?¹⁹³ (GADOTTI, 2004, p.71); a educação será para a cidadania ou na cidadania?¹⁹⁴ (PACHECO, 2006, p. 46); o que é educar para uma vida democrática e cidadã?¹⁹⁵ (MARCON et al, 2022, p.20); como educar para o mundo do trabalho?¹⁹⁶ (KUENZER, 1998, p.6); como sentir e pensar com liberdade estando apertado em vidros com tampas?¹⁹⁷ (ROCHA, 1986).

sociais e em diferentes formas de associações e fóruns comunitários. A educação (formal, não formal e informal) é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores – para desenvolver a capacidade de enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas.” GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

¹⁹³ Gadotti em *Pedagogia de Práxis* defende a reivindicação para o educador o direito à desobediência. Para ele, “é preciso ter coragem para praticar a educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que podemos formar gente capaz de assumir a sua autonomia, gente inconformada, capaz de autodeterminar-se e participar na construção de uma sociedade de direitos iguais. Nessas circunstâncias, o educador tem a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação. O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele”. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

¹⁹⁴ “A educação será para a cidadania ou na cidadania? Não se trata de uma sutil diferença entre a palavra *na* e a palavra *para*. A primeira ser contração de preposição e artigo e a segunda se apresentar como preposição simples são questões de somenos importância. Importante é o espírito da coisa, pelo que prefiro a expressão “*educar na cidadania*”, no *hic et nunc* do drama escolar. Fazemo-nos no que fazemos. Aprendemos cidadania, como tudo o resto, no devir que já somos no aqui e agora”. PACHECO, José. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

¹⁹⁵ “A educação para uma vida democrática e cidadã assenta-se em outros pressupostos que são negados pela ideologia neoliberal. A educação instrumental pressupõe a transgressão dos processos de constituição de um sujeito que vive coletivamente. Com base nos argumentos apresentados, reforça-se a tese de que é possível educar para a convivência social, que é sempre tensa e permeada de conflitos. Educar para a democracia implica a formação para a resolução desses conflitos e tensões. Essa preparação somente é possível pela educação em suas múltiplas expressões e formas”. MARCON, Telmo; SCOLARI, Adriel; MEZADRI, Neri José. **Educação Para a Democracia no Contexto Neoliberal: Contribuições da Universidade Para Superar a Subjetividade Concorrencial**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 8, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2446-94242022000100206&script=sci_arttext Acesso em 25 de julho de 2023.

¹⁹⁶ “[...] a posse dos conhecimentos que permitem a compreensão e a inserção no mundo do trabalho é direito dos trabalhadores, por ser estratégica para a sua sobrevivência, mas principalmente para a construção de seu projeto político enquanto classe comprometida com a transformação das relações de dominação entre capital e trabalho.” KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 1998. Disponível em <http://www.drbm.org/av1/AsmudancasnomundodotrabalhoeaEducacaotexto2.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2023.

¹⁹⁷ Em “Quando a Escola É de Vidro”, Ruth Rocha trata da não liberdade do pensar e sentir nas escolas. ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco: uns pelos outros; quando a escola é de vidro**. São Paulo: Salamandra, 1986. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/ruth-rocha-a-escola-de-vidro.html> Acesso em 21 de mai. 2023

A formação permanente dos educadores¹⁹⁸ (VEIGA, 2009, p.99-100) com “valorização de seu próprio trabalho e de sua condição docente”¹⁹⁹ (ARROYO, 2013, p.81), somada a uma (re)territorialização curricular fundada na “comunidade de aprendizagem profissional”²⁰⁰ (M. COCHRAN-SMITH apud MARCELO GARCÍA, 2009, p.128), mais a “formação das mães e dos pais”²⁰¹ (FREIRE, 2020, p.214) se revelam indispensáveis para uma mudança de postura relacional, onde a horizontalidade, a interação, a tensão e a dialogicidade devem conduzir o processo educacional para desenvolver nos educandos o “direito de pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se”²⁰² (ARROYO, 2013, p.40), pois na práxis de integração e interdisciplinaridade “não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se”²⁰³ (FAZENDA, 2011, p.94), e

¹⁹⁸ Veiga define a formação de professores como “uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, consideradas como componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria. O processo de formação é contextualizado historicamente e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. É um processo coletivo de construção. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

¹⁹⁹ “Quando as escolas, os currículos, os processos de ensino-aprendizagem e avaliação, os desenhos curriculares e até a cultura docente se prestam à reprodução dessas dicotomias e inferiorizações dos coletivos populares, de suas experiências e conhecimentos estão reproduzindo as relações políticas da desvalorização de seu próprio trabalho e de sua condição docente”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²⁰⁰ “Para permanecer no ensino hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e criem oportunidades para trabalharem com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional, em vez de fazê-lo de maneira isolada” MARCELO GARCÍA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009. Disponível em https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1 Acesso em 21 de mai. 2023

²⁰¹ Nesse sentido, Paulo Freire alerta que “a aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não. Por tudo isso dávamos grande atenção, de um lado, à formação permanente das educadoras; de outra, à formação das mães e dos pais”. FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina** [recurso eletrônico]: reflexões sobre minha vida e minha práxis; organização Ana Maria Araújo Freire 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

²⁰² ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²⁰³ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:855> Acesso em 09 de agosto de 2023

todo indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos; será motor de transformação, ou o iniciador de uma “feliz liberação”.

Carlos Rodrigues Brandão²⁰⁴ (2014, p.2-4) apresenta 10(dez) lições de Paulo Freire numa conferência ocorrida em Buenos Aires, Argentina, em 1985, que podem ser resumidas pela expressão “Credo do Educador”:

1. Crer no Ser Humano; crer em sua trajetória pelo mundo, crer na sua capacidade de aprender, de transformar-se e de transformar o mundo em que ele vive.
2. Crer no saber original que habita o coração e a mente de toda e qualquer pessoa. Crer que cada pessoa, quem quer que seja, é em si mesma uma fonte original, preciosa e irrepetível do seu próprio saber.
3. Crer na vocação humana ao diálogo, à partilha, à troca de seus dons, à solidariedade. Crer nesta vocação como o fundamento do que nos faz sermos seres humanos; seres conectivos (esta é uma palavra muito cara a Paulo Freire), recíprocos e, portanto, seres do aprender-a-saber. Crer que não somos humanos porque somos “racionais”, ou porque somos “seres políticos”, como em Aristóteles. Somos humanos porque somos “seres aprendentes”.
4. Crer no ensinar-e-aprender, logo, crer na EDUCAÇÃO como um essencial e insubstituível acontecimento de trocas e de partilhas de saberes em direção à contínua criação ininterrupta do “mais humano no homem”.
5. Crer que a EDUCAÇÃO só se realiza plenamente quando fundada na acolhida do outro, da outra. No profundo respeito ao seu ser, ao seu proceder e ao seu saber-de-origem. Logo, crer que o diálogo não é apenas um método a mais na prática do ensinar e aprender. O diálogo está no centro do começo de todo o trabalho pedagógico; está ao longo de todo o seu processo e está em sua destinação. Não lançamos mão de métodos dialógicos para ensinar-a-aprender. Ensinamos e aprendemos para nos tornarmos cada vez mais sujeitos de diálogos.
6. Crer que por ser essencialmente acolhedora, dialógica e construtiva, a EDUCAÇÃO é mais uma construção partilhada e solidária de saberes, do que um processo individualizado de aquisição de conhecimentos. Eu aprendo aquilo que ajudei a constituir como um conhecimento, como um saber. Da mesma maneira, conhecer algo não é apenas saber-para-si e para o seu proveito pessoal apenas. Compreendemos algo quando fazemos parte da comunidade que partilha conosco o que aprendemos a compreender.
7. Crer que toda a EDUCAÇÃO, em qualquer nível, esfera ou vocação em que ela se realize em sua plenitude, só pode ser pensada como uma ação transformadora. Transformadora para melhor e mais-humano o ser de cada pessoa, transformadora da pequena coletividade de uma turma de alunos (que prefiro chamar de uma “comunidade aprendente”), transformadora da

²⁰⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Crer para educar: Algumas ideias e preceitos sobre a vocação de educar, a partir de palavras de Paulo Freire.** 2014. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4206/2/FPF_PTPF_01_0860.pdf Acesso em 28 de julho de 2023.

sociedade em que vivem os que ensinam-e-aprendem e, por extensão, transformadora do próprio mundo em que vivemos nossas vidas e destinos.

8. Crer que a EDUCAÇÃO DIALÓGICA e transformadora não é um acontecer de reciprocidades puramente conectivo, intelectual, racional. Ela não deveria ser, com mais razões, algo rasteiramente instrumental, utilitário e pragmático. Ela envolve o todo do ser de cada pessoa. Ensinamos-e-aprendemos com a mente e o coração, com a razão e a emoção, com o corpo e o espírito, com o cérebro e as mãos. Diferente de projetos e processos de mera capacitação instrumental, de instrução programada de especialidades, habilidades e competências, a EDUCAÇÃO e toda a EDUCAÇÃO deve ser integral na medida em que seu propósito é formar a integridade de cada pessoa, e, indistintamente, de todas as pessoas. A EDUCAÇÃO não se dirige a capacitar funcionalmente o competente-competitivo para o “sucesso no mercado”, mas sim o consciente cooperativo para uma solidária e corresponsável vida de “construção de si-mesmo e de sua sociedade.

9. Crer que uma verdadeira EDUCAÇÃO deve estar a serviço de todos, indistintamente. E lembrar que em uma sociedade desigual excludente, são os mais excluídos, os mais postos à margem, o povo enfim, o seu sujeito preferencial. Um povo tornado consciente de seu valor e de seu lugar na construção de uma sociedade cada vez mais regida pela liberdade, pela justiça, pelo incremento da igualdade social, ao lado do direito à diferença, enfim, uma sociedade devotada à construção de um mundo em paz e de paz.

10. Crer, finalmente, que: A EDUCAÇÃO NÃO MUDA O MUNDO. A EDUCAÇÃO MUDA AS PESSOAS. AS PESSOAS MUDAM O MUNDO.

É indispensável crer para educar, mas é importante também deixar registrado que educadores e famílias não podem ser unicamente responsabilizados²⁰⁵ (ANDRÉ, 2010, p.177) pelo fracasso ou miséria na educação, há diversos outros fatores como dívida pública, corrupção das elites, protecionismo²⁰⁶ (CHOMSKY; DIETERICH apud MOURA 2008, p. 28), política educacional²⁰⁷ (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p.727-

²⁰⁵ Registre-se que responsabilizar unicamente os professores e a família pelo fracasso e sucesso da escola pode vir a reforçar, como bem ensina Marli André, “uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação. Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas”. ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, v. 33, n. 03, p. 174-181, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v33n03/v33n03a02.pdf> Acesso em 30 de jan. 2023

²⁰⁶ “É certamente demagógico afirmar que a miséria latino-americana seja o resultado da deficiente educação do subcontinente, quando há uma série de variáveis determinantes de igual ou maior importância, como são: a dívida externa; a corrupção das elites; o protecionismo do primeiro mundo que se beneficia dez vezes mais do que lhe dá em termos de ajuda”. MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

²⁰⁷ “Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de

728), ações governamentais de reforma educacional regressiva vinculadas a um “diagnóstico da ineficiência educacional e da inadequada capacitação dos jovens para o mercado de trabalho”²⁰⁸ (DEITOS; LARA, 2016, p.170) “gestão educacional”²⁰⁹ (LÜCK, 2015, p. 35-36), “cultura e clima organizacional”²¹⁰ (LÜCK, 2011, p.52-55), “participação do tipo presença”²¹¹ (LÜCK, 2013, p.38) e velhas visões deliberadamente negativas²¹² (ARROYO, 2013, p.276):

uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada. Esse processo histórico de produção de desigualdades sociais gestou um sistema educacional marcado pela inculcação ideológica e evasão escolar. Nesse sentido, a educação geral e profissional destinada aos trabalhadores caracteriza-se, desde as origens, pela insuficiência de recursos, terminalidade em níveis elementares da escolarização, configuração de currículos e modelos educacionais de adestramento para o trabalho, limitados ao mínimo necessário à funcionalidade requerida pelo movimento de acumulação do capital, delineando os contornos da dualidade estrutural”. SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA**. Educação & Sociedade, v. 32, p. 725-743, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Vjr7Fr7RGfmKXGF9Cv9sYyd/?lang=pt&format=html> Acesso em 28 de julho de 2023.

²⁰⁸ DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Ângela Mara de Barros. **Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 165-188, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6yQ4NCH9HBjt3X4qSKLPqw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28 de julho de 2023

²⁰⁹ “Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados)”. LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

²¹⁰ Heloísa Lück destaca que “o clima e a cultura, embora vinculados à mesma base factual e conceitual, têm, de certa forma, conteúdos e expressões distintos, daí por que ser útil diferenciá-los. Verificam-se na literatura mais referências à cultura organizacional, por seu caráter mais duradouro, denso, potente e sistemático na determinação de comportamentos, porém é o clima organizacional que é mais comumente estudado, tendo em vista a maior facilidade de seu estudo, como também de influência sobre essa expressão. [...] A cultura organizacional tem um caráter mais duradouro que o clima, de característica mais volátil, sendo construída pela sequência e abrangência de vivências continuadas e disseminadas”. LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

²¹¹ “Verifica-se nas escolas [...] um certo ressentimento em relação ao comportamento passivo, embora ele seja muito disseminado e frequente, conforme depoimento de uma professora: ‘nas nossas reuniões, que não são muitas, a grande maioria fica calada. São sempre as mesmas pessoas que falam, e a maioria só fica olhando, até mesmo com indiferença. Não estão nem aí. No fim a gente toma decisão, mas não acontece nada, porque as pessoas não se envolveram. Muitas vezes até dizem: quem deu a ideia que faça.’” LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

²¹² Para Arroyo, “essas memórias vistas como manchas, fardos de nossa história de que a memória nacional quer se libertar, são repassados para os próprios coletivos vitimados: sem eles a consciência

Apelar indefinidamente ao compromisso docente pode ser uma forma de ocultar e adiar o compromisso do Estado e de seus órgãos gestores e normativos. Resulta contraditório apelar ao compromisso dos professores para assegurarem trajetórias não interrompidas se a política nacional de avaliação reforça a cultura classificatória e segregadora e se as diretrizes ainda mantêm intocadas estruturas inerentemente segregadoras. Por que não se mexe nessas estruturas, rituais e culturas segregadoras? Porque o povo e seus(suas) filhos(as) têm de ser provados-aprovados-reprovados. Tem de pôr à prova que superaram sua ignorância, sua incultura, sua irracionalidade, sua preguiça e indisciplina. Essas velhas visões negativas, inferiorizantes estão na raiz desses tratos e dos medos a intervir nessas estruturas.

Na raiz dessa estrutura dominante, qualquer resistência é prontamente punida “para que a adaptação aconteça e o indivíduo se ‘conscientize’, mesmo que sob coerção, de seu papel e da aceitação do arbítrio cultural”²¹³ (ALMEIDA, 2005, p.146). Essas velhas visões pregam a reprodução das bases da dominação que sustentam o capitalismo e as injustiças econômicas e culturais. Por isso tudo, educação deve recusar a neutralidade e assumir-se como ato político de reconhecimento e rompimento das dissimulações da violência simbólica.

2.1.3 Educação como ato político

Para “romper esses limites”²¹⁴ (FRIGOTTO, 2008, p.51) autoritários do instituído, socializar a produção do conhecimento com “liberdade solidária na construção”²¹⁵ (PERNAMBUCANO et al, 2009, p.2011), “partilhando com os outros a

e memória nacional será mais livre, mas limpa. A escola, os currículos em vez de mostrar-lhes a história real lhes passarão uma história em que os responsabiliza da pobreza, do analfabetismo, da ignorância, do desemprego, como produtos históricos de seu atraso, de seu misticismo e de sua indolência”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²¹³ ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução”**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

²¹⁴ Frigotto aponta que “necessitamos, então, perceber que a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização, somente se dará de forma mais efetiva na medida que forem sendo rompidas as relações sociais que forneceram a base material destes limites”. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista Ideação, Feira de Santana, v. 1, n. 10, p. 41-62, 2008.

²¹⁵ “A noção de diálogo freireano está diretamente vinculada à ação, na medida em que pronunciar o mundo [meta de qualquer diálogo, nesta concepção] é, ao mesmo tempo, compreendê-lo e transformá-lo. Este diálogo é essencialmente um ato de criação de uma nova realidade, um ato de liberdade solidariamente construído no compromisso da transformação da situação de dominação e de exclusão, contra a desumanização resultante de uma ordem injusta”. PERNAMBUCANO, Marta Maria; GOUVÊA da SILVA, Antônio Fernando. **Paulo Freire: a educação e a transformação do mundo**. In CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (orgs) Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

responsabilidade pelo processo de aprendizagem”²¹⁶ (ROGERS, 1985, p.194) e “politizar o político no sentido de socialização do poder e não do fechamento do poder”²¹⁷ (GOHN, 2013, p.42) no instituinte, ensinar e aprender com liberdade “na realidade constituída com o objetivo de fundar uma vontade desconstituente ou reconstituente”²¹⁸ (SANTOS, 2008, p.165), a curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica se apresenta como base dialética da escola politizada, de uma educação como ato político na sociedade de classes²¹⁹ (SAVIANI, 2018, p.15), na luta contra desorientações, “por perguntas constantes e respostas incompletas”²²⁰ (SANTOS, 2008, p.163), por uma educação verdadeiramente emancipatória, tendo como princípio educativo o trabalho e sua “territorialização de base comunitária” (FORMOSINHO, 2005, p.318):

A territorialização implica a contextualização da ação educativa, a promoção de redes e projetos locais, o aproveitamento das iniciativas dos grupos, das associações, das instituições locais. Uma territorialização de base comunitária favorece, assim, a diversidade da ação educativa, pois aproveita as diversificadas potencialidades locais.

Superar de forma orgânica, processual e institucional essas velhas visões de submissão da política educacional aos mecanismos de regulação do mercado²²¹ (LOPES, 2008, p.21) parte da força do “diálogo com a diversidade dos saberes e

²¹⁶ ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

²¹⁷ “Temos que reconstruir os projetos políticos que se escondem por trás do tecnocratismo. Mais do que nunca temos que rediscutir o que é um projeto político emancipatório, retornar a reflexão sobre a democracia como soberania popular, do povo e para o povo”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

²¹⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em https://www.academia.edu/39291423/A_gramatica_do_tempo_para_uma_nova_cultura_politica20190528_106790_1pripw1 Acesso em 23 de junho de 2023

²¹⁹ SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. Roteiro, v. 45, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21512.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2018.

²²⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em https://www.academia.edu/39291423/A_gramatica_do_tempo_para_uma_nova_cultura_politica20190528_106790_1pripw1 Acesso em 23 de junho de 2023

²²¹ Para Alice Lopes: “parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado”. LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

linguagens”²²² (ARROYO, 2013, p.41), numa construção multirreferencial²²³ (BRUNHAM, 1993, p.7), ética, igualitária, multicultural, solidária e transformadora do conhecimento, que se recusa ao “papel de instrumento da classe dominante”²²⁴ (PISTRAK, 2011, p.88).

Júlia Varela²²⁵ (1994, p. 94) explica que:

Para avançar é necessário romper o círculo vicioso criado pela disciplinarização dos saberes e pela disciplinarização dos sujeitos [...] num processo de mútuo reforçamento [...] Esse círculo de disciplinarização encontrou precisamente no interior do recinto das instituições escolares seu caldo de cultura. Saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa o conjunto da organização escolar.

Como tudo que se faz ou se vivencia na escola é currículo²²⁶ (FORPROEX, 2006, p.45), podemos concluir que organização curricular é também organização da

²²² ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²²³ No sentido de “apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota”. BURNHAM, Teresinha. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar**. Em Aberto, v. 12, n. 58, 1993. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2196/1935> Acesso em 21 de agosto de 2023.

²²⁴ Pistrak explica que “na sociedade dividida em classes, a escola servirá os interesses das classes dominantes, ou abertamente – e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõe a maioria da população; ou de forma dissimulada – e então o corpo de professores torna-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente, assuma isso de forma consciente. E mais: os professores imaginam às vezes muito honestamente que estão contribuindo para o livre progresso da civilização. Nesse caso, e isso acontece muitas vezes nos países avançados, em nosso tempo de empulhação “democrática”, o professor subjetivamente honesto e dedicado à civilização enfrenta-se com o impasse das contradições de classe”. PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://idoc.pub/queue/12b-pistrak-fundamentos-da-escola-do-trabalhopdf-34wmjpy56yl7> Acesso em 09 de jan. 2023.

²²⁵ VARELA, Julia. **O estatuto do saber pedagógico**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 87-96. Disponível em: https://www.academia.edu/3986765/Texto_8_O_Estatuto_do_Saber_Pedagogico_VARELA_Julia. Acesso em 08 de jan. 2023

²²⁶ FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. UFRGS ; Brasília : MEC/SESu, 2006. Disponível em https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf Acesso em 11 de jun. 2023

escola²²⁷ (SACRISTÁN, 2000, p.15), das relações recíprocas e dialógicas dos sujeitos e de sua função social²²⁸ (LAFFIN, SALES, SOUZA, 2015, p.101-102).

A organização curricular, como parte da política pública social educacional, reflete “os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”²²⁹ (HÖFLING, 2001, p.38) e “vista na perspectiva da relação trabalho e educação, se torna um problema da relação entre a particularidade dos processos produtivos e a totalidade das relações sociais de produção”²³⁰ (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.26).

E nessa perspectiva de problematização no interior das contradições que são tensionadas, a organização curricular deve ser um instrumento de transformação pedagógica relacional que considera o papel da escola na cultura da comunidade e

²²⁷ Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social. [...] O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em tomo dele uma série de subsistemas ou práticas diversa. SACRISTÁN, J. Gimeno **O currículo: uma reflexão sobre a prática** - 3. ed. - Porto Alegre: Art.Med, 2000. Disponível em:

https://www.academia.edu/41630622/O_Curr%C3%ADculo_Uma_Reflex%C3%A3o_Sobre_a_Pr%C3%A1tica Acesso em: 09 de jan. 2023

²²⁸ Laffin, Sales e Souza ensinam que “o currículo de um curso está relacionado a uma ação intencional no âmbito da formação cidadã e das práticas profissionais, a qual envolve e requer a consideração, sobretudo, dos percursos sócio-históricos e das mudanças que ocorrem nos ambientes e instituições sociais, visando formação capaz de contribuir para o desenvolvimento e participação da coletividade. Essa compreensão de currículo exige igualmente uma prática pedagógica que considere os sujeitos como históricos e em suas trajetórias contextualizadas, o tempo, o espaço, os materiais, o planejamento, as mediações, a avaliação diagnóstica e processual como dimensões presentes e necessárias para uma formação que se requer como sólida, contínua e intencional, na defesa dos direitos e da superação das severas dicotomias sociais. Nesse sentido, o currículo visa formação integral, que deve ensejar formação capaz de questionamentos sobre a base dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos específicos, com a finalidade de compreender, sintetizar e analisar os conhecimentos e percurso de formação.” LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SALES, Márcia Castilho; e SOUZA, Jandira Pereira. **PROEJA : dimensões curriculares na Rede e-Tec Brasil**. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015, p. 101-102. Disponível em: http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/912/5_proeja.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 09 de jan. 2023

²²⁹ HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 03 de agosto de 2023.

²³⁰ CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 05 de agosto de 2023.

no atendimento dos interesses e necessidades da classe trabalhadora como um “corpo vivo”²³¹ (MOSÉ, 2013, p.75).

Flávia Vieira²³² (2005, p.17) relaciona essa transformação pedagógica com a democracia, a prática social e a construção da identidade dos professores:

Transformar a pedagogia é também mudar o seu papel nessas culturas, o que exige que as iniciativas de mudança sejam avaliadas, disseminadas e expostas ao escrutínio dos pares, nomeadamente no seio das comunidades de pertença dos professores que as desenvolvem. E não apenas para dar a conhecer o que se faz mas, sobretudo, para evidenciar as condições de (im)possibilidade das mudanças pretendidas, as implicações destas mudanças nas políticas institucionais que condicionam directa ou indirectamente a qualidade do ensino, ou ainda as contradições que afectam a vida académica e a construção da identidade profissional dos professores.

Em seu artigo, Flávia Vieira (2005, p.19-21) cita 05(cinco) linhas do trabalho em equipe que considero importante de registrar para a dialogicidade na construção democrática de um currículo integrado na EPT. A meu ver as linhas se adequam perfeitamente à proposta aqui apresentada, quais sejam: a) direcção de transformação; b) campo de transformação; c) opções metodológicas; d) colaboração interpares, e e) condições de sustentabilidade.

Vejamos como ela descreve cada uma das linhas:

Direcção da transformação

A transformação da pedagogia supõe a defesa de um quadro conceptual e axiológico sobre a qualidade da acção pedagógica, aqui definido a partir de princípios transdisciplinares que configuram um dispositivo de regulação das práticas, possibilitando a interrogação crítica do seu potencial emancipatório. A natureza multidisciplinar da equipa facilita o cruzamento de linguagens e perspectivas, evitando uma focalização exclusivamente disciplinar e facilitando a reflexão sobre dimensões transversais às práticas de diferentes disciplinas.

Campo de transformação

A transformação da pedagogia reporta-se, em primeiro lugar, aos contextos locais de ensino e aprendizagem (neste caso, nas disciplinas que foram alvo de experimentação) mas visa também, a mais longo prazo, a transformação das culturas pedagógicas das instituições através da legitimação da pedagogia como campo de investigação e desenvolvimento profissional. Em contextos como o nosso, a ideia da vulgarização da investigação no ensino assume um papel ainda marginal mas revitalizador, desenvolvendo-se em contra-corrente face a modos dominantes de ensinar e investigar no seio da comunidade académica, o que evidencia as dimensões ética e política da educação e da investigação educacional.

Opções metodológicas

²³¹ A escola como corpo vivo, aproximando todos os envolvidos, de acordo com Mosé, “é um sistema de relacionamentos e tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar”. MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

²³² VIEIRA, Flávia. **Transformar a pedagogia na universidade**. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 1, p. 10-27, 2005.

Investigar práticas locais de ensino e aprendizagem supõe a adopção de um paradigma naturalista com recurso preferencial a métodos qualitativos de recolha e análise de informação. Pela focalização em grupos e contextos pedagógicos singulares, assume-se que o conhecimento produzido é situado e idiossincrático, embora a estratégia multicaso eleve a confiança nos resultados e a sua ressonância em contextos similares. Adopta-se a visão de Bassey sobre o estudo de caso educacional como “uma estratégia privilegiada para desenvolver teoria educacional que ilumine a política educativa e promova a prática educativa” (op. cit: 3), pressupondo que a investigação no ensino pode contribuir para a (re)construção de políticas e práticas.

Colaboração interpares

A colaboração interpares facilita a construção individual e social do conhecimento pedagógico e representa um suporte à investigação no ensino, nomeadamente para se compreender de que modo diferentes estudos representam ou não casos de um mesmo fenómeno: a transformação da pedagogia. No âmbito da colaboração, a observação interpares representa uma estratégia privilegiada de desenvolvimento profissional com as seguintes finalidades: promover o diálogo interdisciplinar, facilitar a reconstrução de teorias e práticas pedagógicas, apoiar a avaliação das experiências pedagógicas e conceptualizar o papel da observação na investigação das práticas. Defende-se uma focalização na acção (no “guião” e não no “actor”), assim como a democratização dos papéis e a liberdade interpretativa dos professores observador e observado. No âmbito dos métodos de registo possíveis, optou-se pelo registo narrativo dialógico, nomeadamente por envolver os professores na escrita reflexiva interactiva sobre as práticas observadas.

Condições de sustentabilidade

Embora a investigação das práticas tenha como principais beneficiários os professores investigadores e os alunos directamente envolvidos nas experiências, entende-se que a sua divulgação e escrutínio público constituem condições indispensáveis à avaliação da sua transferibilidade para contextos semelhantes e à vulgarização progressiva da investigação no ensino. A disseminação deve assumir uma função estratégica, verdadeiramente centrada na construção social de práticas de integração investigação-ensino, com repercussões nos contextos de trabalho dos professores-investigadores. A vulgarização da investigação no ensino depende, sobretudo, da constituição de comunidades de aprendizagem intra/interinstitucionais, mas também da criação de apoios e incentivos institucionais à investigação pedagógica.

A direcção de transformação refere-se à defesa de um quadro conceptual e axiológico que regula as práticas pedagógicas, possibilitando uma reflexão crítica sobre seu potencial emancipatório. A multidisciplinaridade da equipe facilita a reflexão sobre dimensões transversais às práticas de diferentes disciplinas. O campo de transformação envolve a transformação dos contextos locais de ensino e aprendizagem, bem como a transformação das culturas pedagógicas das instituições.

As opções metodológicas incluem a adopção de um paradigma naturalista e o uso de métodos qualitativos de construção e análise de informação. A colaboração interpares facilita a construção do conhecimento pedagógico individual e social, bem

como a compreensão de como diferentes estudos representam a transformação da pedagogia. As condições de sustentabilidade envolvem a divulgação e o escrutínio público da investigação. Essas linhas de trabalho em equipe contribuem para a curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, promovendo a transformação da pedagogia e a construção de um currículo integrado na EPT.

A escola tem a missão de se reinventar porque ela tem que ensinar os paradigmas para a sociedade e ao mesmo tempo ela tem que se perceber e ter coragem de quebrar esses mesmos paradigmas quando são opressores, numa “dialética de ordem-desordem”²³³ (GADOTTI, 2003, p.89).

Essa mesma dialética de ordem-desordem nos permite reconhecer a escola como “instituição que exerce um papel fundamental para a reprodução da ordem social, também em seu interior podem construir-se as bases fundamentais para o questionamento e a transformação da sociedade”²³⁴ (ALMEIDA, 2005, p.149).

Nesse contexto, importante refletir sobre o projeto político radical da democracia apontado por Giroux citado por Moreira²³⁵ (1997, p.8):

Um discurso revitalizado da democracia não se deve basear exclusivamente em uma linguagem da crítica que, por exemplo, limite o seu foco nas escolas à eliminação das relações de subordinação e desigualdade. Essa é uma preocupação política importante, mas lastimavelmente incompleta tanto em termos teóricos como políticos. Como parte de um projeto político radical, o discurso da democracia também necessita de uma linguagem da possibilidade, que combine uma estratégia de oposição com uma estratégia de construção de uma nova ordem social. Tal projeto representa tanto uma luta pela tradição histórica como pela construção de novo conjunto de relações sociais entre o sujeito e a comunidade mais ampla.

²³³ "A educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer progredir alguém significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de desobediência e de desordem. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica re-ordena. É por esta razão que ela perturba, incomoda. É nessa dialética ordem-desordem que se opera o ato educativo, o crescimento espiritual do homem. Precisamos de certa incoerência para crescer. Educar-se é colocar-se em questão, reafirmar-se constantemente em relação ao humano, em vista do mais humano para o homem". GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

²³⁴ ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

²³⁵ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. Currículo: questões atuais, v. 11, p. 9-28, 1997. Disponível em: <https://zoboko.com/text/o11v10px/curriculo-questoes-atuais/4> Acesso em 08 de jan. 2023

A pesquisa aqui descortinada busca pautar o tema do currículo integrado além do reconhecimento e da crítica à fragmentação como “crise de civilidade acadêmica”²³⁶ (OLIVEIRA, 2019, p.60).

Apresenta-se uma discussão de integração ligada à ação dialógica²³⁷ (FREIRE, 2022, p.226-227) e a democracia onde a curricularização da extensão representa a escola no território como espaço de diálogo²³⁸ (GADOTTI, 2017, p.12), onde a Pedagogia Histórico-crítica e a aprendizagem significativa/significante são indispensáveis.

Elcio Silva²³⁹ (2018, p.67) adverte sobre a conscientização e a reformulação do currículo para uma prática social territorial e transformadora:

Questionar a fragmentação significa, primeiramente, dela tomar consciência, pois a sutileza pela qual ela pode se estabelecer no ensino permite que se atue de modo fragmentário sem mesmo dar-se conta de o estar fazendo. Porém, conscientizar-se significa ter em mente um “modelo mínimo”, uma concepção – ainda que rudimentar – do sentido da mudança. Por isso, conscientização e reformulação conceitual caminham juntas, e seu desenvolvimento simultâneo é necessário para que uma prática transformadora se estabeleça.

Para compreender a importância da curricularização da extensão na perspectiva de prática social transformadora dentro e fora da escola, apresentamos na centralidade do debate o conceito do currículo em integração como veremos a seguir.

²³⁶ “Um aspecto da crise de civilidade acadêmica é decorrente do paradigma vigente de formação centrada na fragmentação do saber e, conseqüentemente, do ser. Até hoje nossa percepção de mundo, de civilização, de formação pessoal e profissional e o nosso fazer docente estão sob a égide dessa fragmentação. Esse paradigma criou obstáculos quase intransponíveis para as mudanças no âmbito acadêmico e dessa crise a dificuldade de diálogos. Como romper com esse paradigma? O rompimento se inicia quando não seguimos as regras. Ele não é total e imediato, não se trata de uma tarefa fácil, pois requer ação-reflexão-ação envolvendo tomada de decisões individuais e coletivas”. OLIVEIRA, Irlane Maia de. **Saberes que sabem à extensão universitária**. Attico Chassot. 1ª ed. eBook. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

²³⁷ Paulo Freire ensina que “enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase ‘coisa’, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.” FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

²³⁸ A extensão é também a universidade no território. O território deve ser entendido aqui como um campo de estudo e de intervenção e, ao mesmo tempo, como um espaço de diálogo da universidade com a sociedade. GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

²³⁹ SILVA, Elcio Oliveira da. **O currículo em pedaços: descobrindo a liberdade de ensinar e aprender para além das grades curriculares**. 1ª ed. Curitiba: Ap.ris, 2018.

2.1.4 Currículo em integração

Se a centralidade do currículo integrado nessa prática transformadora é um processo contínuo de educação emancipatória “com exploração de componentes locais e regionais, sobretudo quando o meio é utilizado como conteúdo curricular”, que “pretende diversificar a aprendizagem em função de necessidade e problemas concretos”²⁴⁰ (FRANCO et al, 2014, p.125) e tem como princípio educativo o trabalho, onde os interesses e as necessidades da classe trabalhadora são priorizados frente ao capital, esse currículo ganha dinamicidade, movimento e passa a ser inacabado e por isso, “em integração”, gerando impacto social no “acervo sociocultural e político”²⁴¹ (GOHN, 2013, p.18), rompendo e superando as relações sociais opressoras e reafirmando o trabalho como dimensão fundamental da constituição do ser humano como “ser aprendente”²⁴² (BRANDÃO, 2015, p.125) que “aprende a conhecer, aprender a fazer, aprende a viver junto e aprende a ser”²⁴³ (OLIVEIRA, 2019, p.42).

²⁴⁰ FRANCO, Elize Keller et al. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. 2014. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/9770/1/Elize%20Keller%20Franco.pdf> Acesso em 25 de junho de 2023

²⁴¹ “Desenvolvendo laços de pertencimento. Ajudando na construção da identidade coletiva [...] colaborando para o desenvolvimento e fortalecimento do grupo, criando o que alguns analistas denominam o capital social de um grupo. Prefiro denominá-lo acervo sociocultural e político, pois a força e o potencial de atuação do grupo depende da qualidade deste acervo, como foi construído, que experiências o constituiu, quem foram os agentes socioculturais e políticos que participaram do processo, qual sua cultura política, que projetos tinham ou desenvolveram”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

²⁴² Brandão resume bem a integração do eu ao outro na formação da comunidade: “Não somos humanos porque somos seres racionais, repito aqui uma velha fórmula já nossa conhecida. Nós nos tornamos humanos, porque como indivíduos, grupos e comunidades, somos seres aprendentes. Não somos seres coletivos, somos seres sociais. Não somos seres de posse e a acumulação, e devemos não esquecer que elas são a nossa barbárie, a perda de nosso rumo e o nosso desvio. Somos seres da troca e da reciprocidade, e elas são a nossa origem e o nosso destino”. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós, os Humanos: do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

²⁴³ Oliveira cita esses quatro pilares do Relatório Delors (1998) para a educação do século XXI, no entanto, o conjunto “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” parece estar longe da prática escolar e acadêmica, mas presente todos os dias nos discursos educativos. Esses pilares visam definir novas abordagens no processo de ensinar e aprender, entretanto os nossos professores, seja na formação inicial ou na contínua, não estão sendo formados e capacitados para desenvolver esses processos, pois a formação ainda está alicerçada em currículos descontextualizados e desvinculados do contexto da escola – o que se justifica em percepções equivocadas de que o melhor sistema é o que reprova. Assim, é mantido um ensino falido que só examina e não avalia os processos do ato de aprender, mas o aqui e agora de conteúdos, que muitas vezes não tem sentido para o estudante, e assim se evidencia a completa letargia na qual a escola se encontra. “Quer se trate dos poderes públicos, da sociedade, ou dos indivíduos, a dificuldade está em última análise, em conseguirmos ultrapassar as tensões de sentido oposto, que afetam hoje em dia, muitas atividades humanas” (Delors, 1998, p. 47). OLIVEIRA, Irlane Maia de. **Saberes que sabem à extensão universitária**. Attico Chassot. 1ª ed. eBook. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

Sobre a relação trabalho-educação-existência do homem, Saviani²⁴⁴ (2007, p. 154) explica:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

A relação entre trabalho, educação e existência do homem discutida por Saviani é bastante significativa. Segundo ele, a existência humana não é um dado natural, mas sim algo que deve ser construído pelos próprios seres humanos através do trabalho. Isso implica que o homem não nasce pronto, mas precisa se desenvolver e aprender a ser homem ao longo da vida. Nesse sentido, a produção do homem é também a sua formação, ou seja, um processo educativo.

A educação não começa apenas na escola, mas desde o momento em que o homem se torna capaz de interagir com o mundo ao seu redor. Aprender a produzir sua própria existência implica adquirir conhecimentos e valores que são essenciais para a sua vida e para a sociedade em que está inserido. Dessa forma, a educação está intrinsecamente ligada ao trabalho, pois é através dele que o homem se transforma e se desenvolve. O trabalho proporciona não apenas o sustento material, mas também a possibilidade de se realizar como ser humano, de se construir como cidadão e de contribuir para o bem-estar coletivo.

Sendo o trabalho o princípio educativo fundamental do currículo integrado, Sales²⁴⁵ (2020, p. 59-62) menciona três princípios para a sua efetivação: trabalho coletivo; práxis política-pedagógica, e inserção dos sujeitos no currículo integrado. Esse modelo proposto pela autora se baseia em Renato Hilário dos Reis que trata das

²⁴⁴ Saviani trata também da separação do trabalho e educação como forma de relação consumada pela divisão do trabalho e desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal. “No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção”. SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista brasileira de educação, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/raquel.moratori/trabalho-e-educacao_saviani Acesso em 08 de jan. 2023

²⁴⁵ SALES, Márcia Castilho de. **A constituição do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos**. 1ª ed. Curitiba: Ap.ris, 2020.

situações-problemas-desafios²⁴⁶ (SALES, 2020, p.14) que partem da práxis humana e profissional como ponto de partida e chegada (Pedagogia Histórico-crítica) e que são identificadas e superadas com e no coletivo real/concreto/vivido²⁴⁷ por sujeitos de amor-poder-saber²⁴⁸. Nesse ponto, chamo a crítica de Arroyo (2013, p.123):

Conhecer o real vivido, a pluralidade de experiência e formas de viver são preocupação central ao longo do percurso escolar. A criança que chega à escola dominará habilidades de letramento, noções elementares de matemática e de ciências, o que é um direito, porém ignorará os significados de suas formas de viver, de morar, de ter ou não alimentação, proteção, de experimentar espaços e relacionamentos humanos ou inumanos. Preocupar-nos com suas experiências de números, de pré-letramento é pouco se suas experiências sociais mais determinantes são ignoradas.

O trecho citado traz uma reflexão importante sobre a educação e a necessidade de ir além do ensino de habilidades acadêmicas básicas. Arroyo destaca que é fundamental que as crianças também compreendam e valorizem as diferentes formas de vida e experiências pessoais. Ao mencionar que as crianças dominam habilidades de letramento, matemática e ciências, a crítica ressalta que essas competências são importantes, mas não devem ser as únicas focadas no percurso escolar. É necessário considerar os significados das experiências individuais, como moradia, alimentação, proteção e relacionamentos.

Arroyo argumenta que preocupar-se apenas com o desenvolvimento de habilidades acadêmicas é insuficiente se as experiências sociais mais determinantes das crianças forem ignoradas. Portanto, é fundamental que a escola também se preocupe em compreender, valorizar e incluir as vivências dos(as) alunos(as).

²⁴⁶ Necessidades afetivo-amorosas, sociais, culturais e econômicas inerentes à sobrevivência e existência do ser humano – enfrentadas e solucionadas pelo conjunto das disciplinas, áreas de conhecimentos e coletivo de educadoras(es), educandas(os), gestoras(es) e comunidade. SALES, Márcia Castilho de. **A constituição do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos**. 1ª ed. Curitiba: Ap.ris, 2020, p. 14.

²⁴⁷ Um currículo que parte do real/concreto/vivido no desenvolvimento do percurso formativo no curso, incorporando as experiências e saberes desse sujeito coletivo. REIS, R. H. **A constituição do ser humano – amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.9.

²⁴⁸ [...] amor: que aprender a acolher e ser acolhido; saber: produzir conhecimento transformando a si mesmo e sendo transformado pelo outro, com as relações sociais em está inserido; e poder: aprender o exercício de decidir com e no interesse individual/coletivo. REIS, R. H. **A constituição do ser humano – amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.9.

O currículo “em integração” exprime essa ideia de inclusão de sujeitos e ampliação contínua e dinâmica dos conhecimentos e da própria função do currículo²⁴⁹ (SACRISTÁN, 2000, p.19), como instrumento formativo inacabado de retroalimentação educacional colaborativa e multirreferenciada²⁵⁰ (NANCLARES, 2019, p.29), a partir das experiências de libertação, originadas da prática social e da autoria autodeterminada dos sujeitos. Sales²⁵¹ (2020, p.47), citando Sacristán, fala da influência dos contextos na construção do currículo “em integração”:

Sacristán afirma que, “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÁN, 2000, p.21). Portanto, é importante compreender os contextos nos quais o currículo recebe influência e que passa por uma modelagem do ensino. O próprio autor identifica quatro contextos diferentes que exercem pressão na configuração do currículo na instituição: *contexto de aula*, que é o conjunto de elementos ativos na organização da aula, como livros didáticos, professores, os conteúdos e os estudantes; *contexto pessoal e social*, é a bagagem de experiências pessoais que trazemos da nossa vida, expressando-se em atitudes, interesses, aptidões, outros, constituindo uma sintonia social no contexto da sala; *contexto histórico escolar*, constituído por meio das experiências de articulação/construção e implementação de planejamentos pedagógicos uma tradição que geralmente é respeitada e seguida pelo grupo; *contexto político*, expresso nas políticas das finalidades do currículo e que desenvolve pressões no sentido de controle e poder na configuração de currículos.

O desafio posto na efetivação do currículo em integração é diagnosticar a patologia geral do saber²⁵² (JAPIASSU, 1976, p.31), enunciar, anunciar e denunciar a

²⁴⁹ Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. SACRISTÁN, J. Gimeno **O currículo: uma reflexão sobre a prática** - 3. ed. - Porto Alegre: Art.Med, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/41630622/O_Curr%C3%ADculo_Uma_Reflex%C3%A3o_Sobre_a_Pr%C3%A1tica Acesso em: 09 de jan. 2023.

²⁵⁰ Nanclares propõe “a retroalimentação colaborativa, como dispositivo pedagógico, capaz de criar, ajustar ou atualizar o currículo a partir do reconhecimento dos atos de currículo dos atores curriculantes, o que em consequência se traduz em um currículo multirreferencializado”. NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**. 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

²⁵¹ SALES, Márcia Castilho de. **A constituição do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos**. 1ª ed. Curitiba: Ap.ris, 2020.

²⁵² “Encontramo-nos diante de uma alienação científica. Diagnosticar o mal é apenas o primeiro momento. O interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber. No entanto, na medida em que a maioria das análises permanece superficial, os remédios propostos também não atingem o fundo das coisas. Alguns chegam mesmo a agravar a situação. Parece-nos que o grande desafio não consiste tanto numa reorganização metódica dos

intencionalidade política, os interesses predeterminados e o arbítrio cultural no funcionamento da própria escola²⁵³ (BRASCO; JÚNIOR, 2016, p.88) e da sociedade. A partir desse reconhecimento, acreditamos ser possível buscar uma legitimação da escola²⁵⁴ (SANTOS, 2005, p.187-194) numa perspectiva de rede, de democracia e avaliação, onde a extensão tem papel decisivo no currículo. Para tanto, a escola precisa integrar como categorias indissociáveis as dimensões da vida, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, como bem resume Marise Ramos²⁵⁵ (2014, p.88-89):

A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. [...] A ciência [...] é a parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade considerada. [...] A partir do nascimento da ciência moderna, podemos definir a técnica e a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). [...] cultura como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social, norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica desta sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social.

Segundo Marise Ramos, a dimensão ontológica do trabalho é fundamental para a produção de conhecimento e cultura pelos grupos sociais. A ciência representa o

estudos e das pesquisas, quanto na tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo. É semelhante atitude que nos levará a conceber o 'fenômeno' interdisciplinar como nova maneira de encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinar e das relações entre elas, pois se trata de uma das mais significativas mudanças que afetam, em nossa cultura. JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

²⁵³ Na teoria de Bourdieu-Passeron, o arbítrio cultural contido na escola se dá, preferencialmente, por meio da Ação Pedagógica, da Autoridade Pedagógica, do Trabalho Pedagógico e do Sistema de Ensino. BRASCO, Mayra Abboudi; JUNIOR, Antonio Carlos Dias. **Violência simbólica e ensino de Geografia: considerações a partir de uma prática de estágio supervisionado**. Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia, p. 84-94, 2016. Disponível em <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/download/3523/3391> Acesso em 15 e agosto de 2023.

²⁵⁴ “A rede visa, pois, fortalecer a universidade no seu conjunto ao criar mais polivalência e descentralização. Não se trata de levar as universidades de excelência a partilhar de tal modo os seus recursos que possa pôr em causa essa mesma excelência. Trata-se antes de multiplicar o número de universidades de excelência, dando a cada uma a possibilidade de desenvolver o seu potencial de nicho com a ajuda das demais. [...] Para além da criação da rede, a nova institucionalidade deve ter por objectivo o aprofundamento da democracia interna e externa da universidade. [...] a nova institucionalidade deve incluir um novo sistema de avaliação que abranja cada uma das universidades e a rede universitária no seu conjunto. Para ambos os casos devem ser adoptados mecanismos de auto-avaliação e de hetero-avaliação.” SANTOS, Boaventura de Sousa. (2005). **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez. (Coleção questões da nossa época, v.120). Disponível em https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/42125/4/A%20universidade%20no%20seculo%20XXI_para%20uma%20reforma%20democratica.pdf Acesso em 07 de agosto de 2023

²⁵⁵ RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educ%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

conhecimento sistematizado, expresso por meio de conceitos que representam as relações de forças da realidade. A técnica e a tecnologia atuam como uma mediação entre o conhecimento científico e a produção, intervindo no mundo real.

A cultura, por sua vez, é vista como um processo de produção de símbolos e significados, além de ser uma prática que constitui e é constituída pelo tecido social, influenciando as normas de comportamento e as ideologias que sustentam a sociedade.

Essa abordagem reconhece que esses elementos estão interligados e influenciam-se mutuamente. No entanto, nem sempre essa integração é efetivamente realizada nas práticas educacionais. A escola ainda apresenta uma separação rígida entre as diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, o que dificulta a compreensão da interconexão entre elas.

Embora Marise Ramos aborde a cultura como um processo de produção de símbolos, representações e significados, é importante reconhecer que a cultura também é moldada por fatores sociais, históricos e políticos. Ignorar essas influências pode levar a uma visão limitada e superficial da cultura e de suas múltiplas dimensões. Para integrar essas dimensões na escola, é necessário um olhar crítico para garantir que essa integração seja efetiva e abrangente, considerando as complexidades e interações entre elas.

A curricularização da extensão é uma das estratégias para a indissociabilidade das dimensões da vida, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Curricularizar a extensão é possibilitar a superação da “tradição vazia de práxis político-pedagógica”²⁵⁶ (FURTADO, 2014, p.6-7), é “presentificar as ausências”²⁵⁷

²⁵⁶ Nas palavras de Furtado: “um currículo enquanto fruto da práxis pedagógica se faz na interação dos sujeitos atores desta prática resultado dos interesses e das experiências ansiadas por todos os que participam da práxis pedagógica. Ele se faz na constante ação e reflexão do planejar, agir e avaliar. [...] O currículo deve provocar os educandos a não apenas se inserirem neste mundo produtivo posto, uma vez que muitos já fazem parte dele, interrogando as forças, os poderes e as relações ali estabelecidos. [...] É a partir da dialogicidade entre os sujeitos interagentes da práxis pedagógica que construímos um currículo que possibilite a emancipação dos sujeitos conscientes, pautados na democracia, justiça e igualdade social, pressupostos imprescindíveis para a efetivação da emancipação humana, pois é somente a partir de uma relação dialógica que nos comunicamos. FURTADO, Cláudia. **O currículo enquanto fruto da práxis pedagógica: uma possibilidade emancipadora no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: < <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/42/41.pdf> >. Acesso em 11 jan. 2023.

²⁵⁷ “Isso remeteu a uma metáfora usada por Garnica (2010) sobre ‘Presentificar Ausências’. Ele relatou a história de Pompéia (79 d.C/séc.XVIII) que foi destruída pelo vulcão Vesúvio. Muito tempo depois, arqueólogos, em suas escavações, descobriram ‘pedras’ com grandes ‘vazios, ocos’ e tentaram desvendar o mistério. Resolveram ‘preencher o vazio’ com gesso e verificaram que era o formato de

(GARNICA apud SILVA; ARAÚJO, 2019) nos nossos currículos²⁵⁸ (ARROYO, 2013, p.54), numa perspectiva de construção e desconstrução social, contexto histórico e realidade concreta, em sua totalidade²⁵⁹ (KOSIK apud RAMOS, 2014, p.88), considerando inclusive, a autoria dos sujeitos na inflexão, ressignificação, customização e transgressão da concepção documentária do currículo²⁶⁰ (MACEDO, 2013, p. 430), ganhando com isso, sentido e significação o currículo “em integração” e o trabalho como princípio educativo para uma formação humana integral “que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”²⁶¹ (RAMOS, 2014, p.11), aliado a uma emancipação radical²⁶² (AMBROSINI, 2012, p.378-379) que recusa a subordinação da formação aos interesses do capital. Dito isso, passemos ao trabalho como princípio educativo na EPT.

corpos de pessoas e animais que haviam sido petrificados pela lava vulcânica. Mesmo com a decomposição dos corpos pelo tempo, a cinza vulcânica preservou seu formato. A partir dessa técnica, resgataram a história daquele povo, ‘presentificando a aparente ausência’”. SILVA, Diva Souza; ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Trajetórias de formação de professores de matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas**. Educação em Revista, v. 35, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/Djxc9rTZBf4TNFVQPn6zyq/> Acesso em 21 de mai. 2023.

²⁵⁸ Para Arroyo, “essa ausência dos sujeitos, seja como ponto de partida ou de chegada dos conhecimentos curriculares, condiciona radicalmente o formato deste ou daquele desenho curricular, do material didático, do preparo e formato da aula e até das didáticas e metodologias. Empobrece os currículos de formação, mas licenciaturas e na pedagogia”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²⁵⁹ “[...] a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem.” RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

²⁶⁰ MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013. Disponível em https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf Acesso em 13 de agosto de 2023.

²⁶¹ RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

²⁶² De acordo com Ambrosini, “as categorias emancipação humana ou educação emancipatória são recorrentes nos discursos sobre educação. Porém, nem sempre se compreende ou se deseja compreender seu real significado. Para tanto é necessário partir de uma fundamentação filosófica do conceito a fim de esclarecer o sentido radical da palavra emancipação. A pertinência desta abordagem reside na necessidade de resgatar uma concepção de educação que ultrapasse o simples ensino de competências, o saber fazer, que seja mais do que somente incluir as pessoas em uma sociedade cada vez mais desigual, através de uma educação precária que serve ao mercado de trabalho, numa palavra, é mister reconstruir o sentido de uma educação emancipatória”. AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 12, n. 47, p. 378-391, 2012.

2.2 Trabalho como princípio educativo na Educação Profissional e Tecnológica

A compreensão do trabalho como princípio educativo é o elemento básico para a organização curricular²⁶³ (PACHECO, 2015, p.33). Na EPT espera-se que o ambiente pedagógico ultrapasse as limitações das quatro paredes de uma sala, das carteiras enfileiradas, de “uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva da humanidade”²⁶⁴ (FORQUIN apud FERREIRA et al, 2020, p.291), indo muito além do conhecimento depositado em livros produzidos em um contexto às vezes muito diferente do cotidiano dos(as) discentes, muito distante do “universo de saber e de saber-fazer”²⁶⁵ (PACHECO, 2003, p.78).

Na EPT, temos a oportunidade de vivenciar uma práxis pedagógica politécnica²⁶⁶ (SAVIANI, 2003, p.136) no contexto da formação da classe trabalhadora²⁶⁷ (KUENZER, 2002, p.87). Lembro que Gramsci demonstrou preocupação do trabalho como princípio educativo ser tratado como sinônimo de profissionalização precoce da juventude pobre²⁶⁸ (GRAMSCI apud AMORIM, 2023,

²⁶³ PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

²⁶⁴ FERREIRA, Luciana Rodrigues; DE MATOS FARIAS, Laurimar; GOMES, Sérgio Castro. **Espaço de formação profissional entre o formal e não formal: estudo de caso da escola de governança pública do Estado do Pará**. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 6, p. 286-298, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2657/1534> Acesso em 15 de jun. 2023.

²⁶⁵ Pacheco explica que “por via de um segundo emprego, ou por mera desmotivação, muitos docentes iniciam as suas carreiras como as acabam: a dar aulas, a corrigir testes, a debitar nota para uma pauta, a participar das rotinas de um Conselho Pedagógico, ou a excluir alunos em Conselhos Disciplinares. Não chegam sequer a conceber outro modo de ser professor. Não chegam sequer a imaginar o universo de saber e de saber-fazer a que poderiam ter acesso e que lhes teria permitido ultrapassar os limites do senso-comum pedagógico e a reprodução de práticas anacrônicas. Não chegam a perceber que para se fazer uma escola não basta juntar alunos, professores, funcionários, manuais e livros de ponto”. PACHECO, José. **Quando eu for grande quero ir à primavera e outras histórias**. SP: Didática Suplegraf, 2003.

²⁶⁶ Para Saviani, “a noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

²⁶⁷ Kuenzer ensina que “a politécnica supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história”. KUENZER, Acacia Zeneida. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

²⁶⁸ “Apesar de defender que o processo educativo deveria vincular trabalho e educação, Gramsci (2004) demonstrou uma imensa preocupação com o perigo de a proposta de trabalho como princípio

p.74), o que de fato não é, pois a teoria e a prática na EPT devem estar unidas e voltadas às necessidades do mundo do trabalho na sua “historicidade e reflexão crítica sobre os padrões culturais vigentes e as formas de desenvolvimento progressista das forças produtivas, possibilitando o estabelecimento de relações sociais cada vez mais justas e igualitárias”²⁶⁹. (PACHECO, 2015, p.33). Para entender o trabalho como princípio educativo é preciso compreender a particularidade histórica do trabalho mencionada por Ciavatta²⁷⁰ (2012, p.92):

Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemo-nos, também, do conceito de mundo de trabalho (Hobsbawm, 1987), que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria (Marx, 1980, p.79ss.). É a partir desta distinção básica que entendemos o trabalho como princípio educativo.

Maria Ciavatta menciona o conceito de mundo de trabalho, que engloba tanto as atividades materiais e produtivas quanto os processos de criação cultural relacionados à reprodução da vida. O trabalho não deve ser encarado apenas como profissão ou produto do trabalho, mas sim como uma oportunidade de

educativo tornar-se sinônimo de profissionalização precoce da juventude pobre. Segundo o autor, se a escola for séria, com uma proposta curricular rigorosa e profunda, ela não deixará tempo para a fábrica. Além disso, é um equívoco enxertar uma em outra, como se a formação para o trabalho se desse apenas por meio da somatória ou da justaposição da educação profissional/técnica na formação geral, clássica.” AMORIM, Gilberto José. **Em busca da escola unitária: entraves e perspectivas para a formação integrada nos institutos federais**. 2023. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17948/tese_mudan%C3%A7a_pos_defesa_definitiva.pdf?sequence=1 Acesso em 05 de agosto de 2023.

²⁶⁹ Pacheco lembra que “o homem é um ser histórico, agindo dentro de determinadas circunstâncias e condicionado em sua ação por estas e pela cultura da época. Um dos papéis da educação é, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos específicos, promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais vigentes e as formas de desenvolvimento progressista das forças produtivas, possibilitando o estabelecimento de relações sociais cada vez mais justas e igualitárias”. PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

²⁷⁰ CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVIATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 83-106.

desenvolvimento pessoal, social e intelectual. O trabalho é também um meio de expressão e realização do ser humano.

Para compreender verdadeiramente o trabalho e o mundo do trabalho em sua historicidade, é necessário focar nas mediações específicas que dão forma e sentido ao trabalho ao longo do tempo e do espaço. Dessa forma, o trabalho é entendido como um princípio educativo, pois possui uma dimensão histórica que pode influenciar e moldar a forma como aprendemos e nos desenvolvemos como seres humanos. Conclui-se que trabalho²⁷¹ (PISTRAK, 2011, p.41) é uma “categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte”²⁷² (PACHECO, 2015, p.25) e por isso, um princípio educativo na EPT, que busca superar a dicotomia do trabalho manual/trabalho intelectual, com formação integrada²⁷³ (CIAVATTA, 2005, p.85), politécnica²⁷⁴ (RAMOS, 2014, pp 15-29) e educação tecnológica. Nesse ponto,

²⁷¹ Pistrak comenta que “o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças”. PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 41. Disponível em: <https://idoc.pub/queue/12b-pistrak-fundamentos-da-escola-do-trabalhopdf-34wmjpy56yl7> Acesso em 09 de jan. 2022

²⁷² “A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente”. PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

²⁷³ “A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”. CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/6122/5087/25556> Acesso em 03 de julho de 2023.

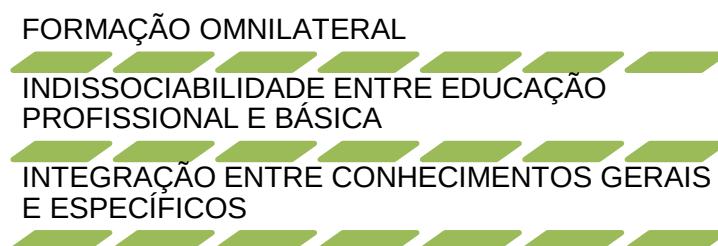
²⁷⁴ Ramos explica que “a formação politécnica não visa proporcionar compreensão dos fundamentos dessa base produtiva do processo de trabalho em mecânica, mas também dos fundamentos sociais, históricos, filosóficos e culturais desse tipo de produção. Se a base científico-tecnológica da mecânica é um produto da primeira Revolução Industrial, devemos considerar o quanto de história, de economia,

importante tratarmos dos pilares da educação unitária para a curricularização da extensão.

2.2.1 Pilares da educação unitária para a curricularização da extensão

Para Maria Sueli de Oliveira e Maria Ciavatta²⁷⁵ (2015, p.160), “a superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual só acontecerá com a construção do ensino médio politécnico ou tecnológico unitário e universal”, no sentido de “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo de trabalho, influenciados pela cultura e pelas práticas sociais, modificando-os e, ao mesmo tempo, sendo modificados por estes fatores”. As autoras citam os três pilares²⁷⁶ dessa educação unitária, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2: Pilares da Educação Unitária



Fonte: adaptação (DE OLIVEIRA, CIAVATTA, 2015, p.160)

de política e de cultura há nesse processo”. RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: da conceitualização à operacionalização**. Cadernos de Pesquisa em Educação – P.GE/UFES, Vitória-ES, a 11, Vol. 19, n. 39, pag. 15-29, jan. a jun. 2014.

²⁷⁵ DE OLIVEIRA, Maria Sueli; CIAVATTA, Maria. **Currículo integrado como fator primordial na formação integral da educação profissional**. A educação profissional intervenção social, p. 159-173. 2015. Disponível em <https://www.dieese.org.br/livro/2015/livroSuprofaoWeb.pdf#page=160> Acesso em 03 de junho de 2023.

²⁷⁶ “A formação omnilateral - atribuindo a integração filosófica, que expressa a concepção de formação humana, em que não se considera se tem formação geral ou profissional. O que está aqui sendo privilegiado são os conhecimentos produzidos através do trabalho (sentido ontológico - compreendido como realização humana inerente ao ser), a ciência (compreendida como conhecimentos produzidos pela humanidade) e a cultura (correspondendo aos valores éticos e estéticos que normatizam a conduta de uma determinada sociedade). A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica - sentido esse que se articula com as várias formas de integração do ensino médio com a educação profissional. A integração - que se refere a uma integração entre conhecimentos gerais e específicos, formando uma totalidade curricular” DE OLIVEIRA, Maria Sueli; CIAVATTA, Maria. **Currículo integrado como fator primordial na formação integral da educação profissional**. A educação profissional intervenção social, p. 159-173. 2015. Disponível em <https://www.dieese.org.br/livro/2015/livroSuprofaoWeb.pdf#page=160> Acesso em 03 de junho de 2023.

Historicamente, a base social em defesa da formação omnilateral, indissociável, integral e politécnica não impediu sua derrota nos embates políticos e econômicos, mas é a partir dela que se erguem a resistência e o renascimento a cada disputa territorial no currículo. Ciavatta²⁷⁷ (2005, p.88) explica que

Prevaleceram, primeiro, o industrialismo e o economicismo e, hoje, a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho. Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual. Se a base social e política da formação humana integral, em um e em outro momento histórico, não impediu a derrota das ideias, também não impediu seu renascimento no presente, com os enormes desafios da sociedade complexa e da produção flexível em que temos que nos mover hoje. Continuamos a buscar resgatar o homem integral, a tornar os processos educacionais ações efetivas na formação para o mundo do trabalho.

A consciência crítica desses embates para Ciavatta (2012, p.85) é importante porque a EPT busca responder “às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza”. Para a autora, a EPT busca também responder “por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade, relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade”.

Num estudo comparado, Ciavatta²⁷⁸ (2012, p.89) explica que este é um diferencial muito destacado entre a formação profissional na América Latina e países desenvolvidos:

Os estudos comparados sobre formação profissional em diferentes países mostram que a principal característica que se destaca na comparação entre os países latino-americanos e os países desenvolvidos é que a formação profissional e técnica é implementada, nestes últimos, tendo a educação regular, fundamental e média, universalizada. Significa que a formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista, diferente dos países latino-americanos ou em desenvolvimento. Nestes, essa base ainda não foi alcançada por todos e, principalmente, pelas populações

²⁷⁷ CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/6122/5087/25556> Acesso em 03 de julho de 2023.

²⁷⁸ CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVIATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 83-106.

desfavorecidas socioeconomicamente para as quais se destinam muitos dos programas de formação estrita para o mercado, fomentadas pelas agências internacionais através de acordos acolhidos entusiasticamente pelos governos desses países.

De acordo com Ciavatta, a principal característica que se destaca na comparação é que nos países desenvolvidos, a formação profissional e técnica é implementada a partir de uma base de cultura científica e humanista, que é universalizada através da educação regular, fundamental e média. Por outro lado, nos países latino-americanos ou em desenvolvimento, essa base ainda não foi alcançada por todos, especialmente pelas populações desfavorecidas socioeconomicamente. A autora compara os países latino-americanos e os desenvolvidos com uma diferenciação que faz parte da base conceitual da EPT: educação voltada para o mundo do trabalho e não para o mercado (CIAVATTA, 2012, p. 91):

Nos países desenvolvidos, além da articulação entre os sistemas regulares de formação e os programas de formação profissional, entre os ministérios e outras instâncias da vida do país, observa-se que o dualismo social e educacional (inerente ao mundo capitalista) é atenuado pelas conquistas sociais que garantem melhor educação e melhores condições de trabalho ou de suporte do Estado na situação de desemprego. São também menores e parecem ser socialmente irrelevantes (como no caso da Alemanha), os preconceitos da divisão trabalho manual/trabalho intelectual.

Ciavatta também menciona que nos países desenvolvidos, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é menos relevante e atenuada por conquistas sociais que garantem melhor educação e melhores condições de trabalho ou suporte do Estado na situação de desemprego. Além disso, ele destaca a importância de compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A profissionalização, sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, vai além da simples formação para o mercado de trabalho, incorporando valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Dessa forma, a formação profissional não apenas prepara para o exercício do trabalho, mas também proporciona a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas e habilita as pessoas para o exercício autônomo, crítico e com consciência de classe na dinâmica econômica da sociedade.

Por isso tudo, importante compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o que significa²⁷⁹ (BRASIL. MEC/SETEC, 2007, p. 45-47):

entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioproductivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. [...] Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitem compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão atuar de maneira autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

Os desafios na implementação da EPT com formação humana integral, com ideário politécnico²⁸⁰ (RAMOS, 2014, p.38) e uma educação tecnológica unitária e universal voltada para o mundo do trabalho podem ser expostos nesta pesquisa considerando a curricularização da extensão.

Com um currículo de ação antidialógica, fragmentado e dualista na formação geral e profissional dos estudantes²⁸¹ (RAMOS, 2014, p.22), onde o diálogo, a prática social, a indissociabilidade e a interdisciplinaridade não integram o currículo em sua

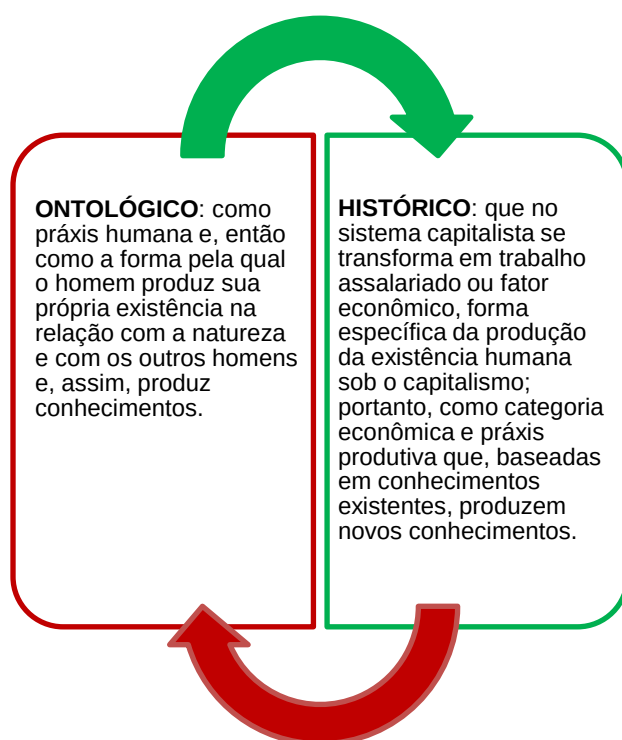
²⁷⁹ BRASIL. MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 21 de junho de 2023.

²⁸⁰ “[...] o ideário da politécnica buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas”. RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

²⁸¹ RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

territorialidade concreta, reforçamos a importância de um “projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional” (BRASIL. MEC/SETTEC, 2007, p.46). Nesse sentido cabe expor na Gráfico 3, a compreensão do trabalho no seu duplo sentido:

Gráfico 3: Duplo sentido na compreensão do trabalho



Fonte: adaptado (BRASIL. MEC/SETTEC, 2007, p.46)

A compreensão do trabalho no seu duplo sentido, tanto ontológico quanto histórico, está relacionada à compreensão transcendente da educação. No sentido ontológico, o trabalho é visto como a forma pela qual o homem produz sua própria existência, interagindo com a natureza e com outros seres humanos, e através dessa prática, conhecimentos são gerados. No entanto, no sistema capitalista, o trabalho se transforma em trabalho assalariado, tornando-se uma forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. Nesse contexto, o trabalho é visto como uma categoria econômica e uma prática produtiva que, baseada em conhecimentos existentes, gera novos conhecimentos.

Ciavatta²⁸² (2012, p. 93) argumenta que essa compreensão transcendente da educação, que envolve a capacidade de conhecer, atuar, transformar e ressignificar a realidade, muitas vezes é ocultada na educação do povo na sociedade brasileira. Essa negação da educação pode ser observada na segmentação dos currículos, que separa a formação geral da formação profissional, limitando assim a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias. Isso resulta em uma política curricular equivocada, do ponto de vista da educação omnilateral, que busca uma formação completa e abrangente.

Compreendido isso, a curricularização da extensão deve ser pautada tendo “o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social”²⁸³ (BRASIL. MEC/SETEC, 2007, p. 46), como “política pública social”²⁸⁴ (HÖFLING, 2001, p.31-32) e como forma de promover uma aproximação, transformação ou ressignificação da realidade e do próprio sujeito como “ser prático”²⁸⁵ (KOSIK, 1976, p. 22) a partir da perspectiva Histórico-crítica.

²⁸² “Este sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, pode estar oculto na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou outro, na sua universalização. E pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação omnilateral”. CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVIATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 83-106.

²⁸³ BRASIL. MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 21 de junho de 2023.

²⁸⁴ “As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”. HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lqjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 03 de agosto de 2023.

²⁸⁵ “O homem só conhece a realidade à medida que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático.” KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

2.3 Organização do currículo integrado para uma curricularização da extensão

2.3.1 Presentificando ausências

Miguel Arroyo destaca em sua obra que o currículo é um território em disputa de ações educativas e políticas de sujeitos que lutam pelo reconhecimento de suas experiências e saberes diante de uma política curricular que silencia vozes²⁸⁶ (ARROYO, 2013, p.138) pois “os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimento de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de sua ausência”²⁸⁷ (ARROYO, 2013, p.53-54). Arroyo (2013, p.143) explica a reprodução de ausências históricas no currículo:

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais. [...] A compreensão fechada de mundo, de conhecimentos leva irremediavelmente a uma compreensão fechada de produtores de conhecimentos. Carrega inexoravelmente a seletividade, a segregação, o ocultamento e as ausências de sujeitos. Quanto mais aprofundarmos essas ausências mais desafiante para os profissionais do conhecimento.

A seletividade quanto aos sujeitos se aplica também quanto ao conteúdo. Saul e Silva²⁸⁸ (2012, p.12) alertam sobre a necessidade de uma releitura crítica da tradição seletiva dos conteúdos escolares:

O currículo deixa de ser concebido como uma somatória de recortes da produção científica que atende a interesses privados, um contrato sociocultural entre epistemologias fragmentadas que, isolando variáveis, descontextualizam conhecimentos e realidades. Passa a ser compreendido como um processo dialógico de apreensão crítica da realidade, em que as necessidades materiais para a sobrevivência humana em seus diferentes planos de existência, orientam a visita criteriosa aos acervos epistemológicos específicos. É colocar os recortes do conhecimento pertinentes às

²⁸⁶ “Os currículos são pobres em experiências porque são pobríssimos em sujeitos. Estes não têm vez nem como produtores de conhecimentos nem sequer como objeto ou campo de estudo a merecer atenção e espaço nas diversas disciplinas e no material didático.” ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²⁸⁷ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²⁸⁸ SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino**. Revista Cocar, Belém, v. 6, n.11, p. 7-16, jan./jul. 2012. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/209/179> Acesso em 24 de julho de 2023.

necessidades comunitárias presentes nas especificidades das áreas à disposição da construção epistemológica do cidadão

A seleção e a ausência igualmente se repetem em relação às palavras como bem lembram Ciavatta e Ramos²⁸⁹ (2012, p.12-13):

uma breve incursão pelos estudos de serviço social que, de modo particular, convivem com os setores mais empobrecidos da sociedade, indica a quase ausência da palavra “pobres” e a incidência reiterada dos termos “questão social”, “inclusão-exclusão”, “desigualdade”, evidenciando o foco mais na totalidade do sistema capitalista e nas contradições que ele gera. No entanto, os pobres continuam a existir e a se multiplicar, como mostram as estatísticas nacionais e internacionais.

A expressão "presentificar ausências" refere-se à ideia de tornar presente algo que está ausente, trazer à tona realidades, conhecimentos e experiências que foram historicamente marginalizadas, excluídas ou ignoradas. Ao presentificar ausências por meio da curricularização da extensão, busca-se trazer para dentro do currículo acadêmico as realidades e demandas da sociedade, que muitas vezes são negligenciadas pelos currículos tradicionais. Isso implica em reconhecer e valorizar os saberes populares, as práticas comunitárias, as experiências vividas pelos estudantes e as necessidades das comunidades.

Por isso a importância de aprofundar, no âmbito da curricularização da extensão, a discussão sobre seleção e as ausências de conteúdos, sujeitos e espaços nos currículos, inclusive no âmbito da formação docente, reduzindo o risco de legitimar mensagens dominantes²⁹⁰ (DOS SANTOS COSTA et al, 2022, p.6) em benefício do

²⁸⁹ CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt Acesso em 05 de agosto de 2023.

²⁹⁰ “[...] os professores são legitimadores das mensagens dominantes, contribuindo, desse modo, para a interiorização dos conteúdos necessários para a reprodução e a manutenção da ordem cultural e social fundamentais para a permanência dos dominantes na dominação. No entanto, os professores também são manipulados pelo sistema de dominação simbólica, pois esta é estabelecida pela hierarquização da escola que também é arbitrária. Assim, a ação pedagógica requer e produz uma autoridade, sem a qual, é impossível a realização da ação pedagógica, pois estas têm o poder de legitimar as imposições simbólicas. Dessa maneira, o pressuposto de toda ação pedagógica é a autoridade que, através do exercício da violência simbólica, realizará um trabalho de inculcação da arbitrariedade cultural simbólica. Desse modo, a comunicação pedagógica num contexto em que a cultura legítima é a das classes dominantes na escola, requer o domínio de uma série de habilidades e relações culturais, as quais, somente os membros das classes dominantes possuem, sendo os mesmos, favorecidos em detrimento daqueles que não têm as mesmas vantagens.” DOS SANTOS COSTA, Bartolomeu; DOS SANTOS ANDRADE, Rafaella Christiane. **Pierre Bourdieu e a Educação**. Cadernos Cajuína, v. 7, n. 2, p. e227228-e227228, 2022. Disponível em <http://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/download/21/29> Acesso em 15 de agosto de 2023.

status quo, sob a característica de pseudoneutralidade²⁹¹ (ALMEIDA, 2005, p.145) que dissimula a ação pedagógica e, com isso, perpetua a manutenção, a reprodução social, o cinismo e a paz para quem se alimenta da desigualdade social e de uma produção de pobreza que não representa historicamente uma exclusão socioeconômica, pois na prática nunca houve inclusão. Há autores que refletem dessa forma e consideram mais correta a utilização do conceito de pobreza²⁹² (SILVA, 2010, p.157):

No Brasil, o que se tem é um grande contingente populacional que sempre esteve à margem da sociedade; que nunca teve inserção no trabalho formal nem participou da sociabilidade ordinária. Não ser incluído é uma condição estrutural que tem marcado gerações após gerações. Falar de exclusão social no Brasil seria admitir uma “perda virtual de uma condição nunca alcançada” (SPOSATI, 1999, p. 133). Tem-se uma sociedade, no dizer de KOWARICK (1999), extremamente marginalizadora do ponto de vista econômico e social que tem constituído massas de trabalhadores autônomos ou assalariados com rendimentos ínfimos que os levam a uma vida precária e sem proteção social, considerados potencialmente perigosos. De modo que, no Brasil, a pobreza aprofundou-se como consequência de um desenvolvimento concentrador da riqueza socialmente produzida e dos espaços territoriais, representados pelos grandes latifúndios no meio rural, e pela especulação imobiliária no meio urbano. Tem raízes na formação sócio-histórica e econômica da sociedade brasileira. Considerando o limite da categoria exclusão social para compreensão do quadro social brasileiro, proponho a categoria pobreza para proceder a análise das políticas públicas.

Essa tensão no debate político ganha ainda mais importância quando tratamos da coesão social, legitimidade democrática e ampliação do acesso aos direitos sociais²⁹³ (JACCOUD, 2009, p.7-8).

no Brasil, a pobreza de parcelas significativas da população e a extrema desigualdade que vêm marcando a sociedade colocam importantes dificuldades para a ampliação da coesão social e para a reprodução da

²⁹¹ Almeida explica que “a dissimulação presente no sistema escolar não permite aos seus agentes a visão da sua dependência e instrumentalização em relação à estrutura objetiva. Sendo assim, ao contrário, a autonomia do sistema escolar esconde o fato de ser a escola um instrumento ideológico, que serve aos anseios da classe dominante, inculcando o arbitrário cultural de maneira legítima. [...] quanto mais o sistema escolar dissimular sua ação pedagógica e suas relações com as estruturas objetivas sob a característica de pseudoneutralidade, mais estará funcionando como instrumento de reprodução social. Desvendar tais relações, compreender como o sistema escolar tem servido à manutenção e à reprodução da sociedade capitalista, ao contrário de estar atribuindo a ele a função única de reproduzir a ordem social, é contribuir para que seja um importante instrumento de transformação.” ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

²⁹² SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Pobreza, desigualdade e políticas públicas**: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. Revista Katálysis, v. 13, p. 155-163, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rk/a/8BFXyRfRdVDYkLvvgKdMwxQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em, 21 de out. 2023.

²⁹³ JACCOUD, Luciana de Barros. **Pobres, pobreza e cidadania: os desafios recentes da proteção social**. 2009. Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1598/1/TD_1372.pdf Acesso em 21 de out. 2023.

estabilidade e legitimidade do regime democrático. De um lado, a pobreza questiona a capacidade do sistema econômico de transformar trabalho em bem-estar. Nesse mesmo sentido, ameaça a legitimidade do trabalho e da ética do trabalhador quando o padrão de restituição em forma de salário, proteção social e posição social não garantem o fim da precariedade de vida numa sociedade em constante produção de riqueza. De outro lado, no campo político, a ainda recente conformação do Estado Democrático de Direito encontra na pobreza e na desigualdade fontes permanentes de tensão. Fundando sua legitimidade no estatuto de igualdade que equipara todos os cidadãos, inclusive os pobres, a democracia, como diz Procacci (1993, p. 16), ancora-se no pressuposto de que “os pobres não podem não ser iguais”. A sociedade brasileira enfrenta hoje o desafio de, ao mesmo tempo combater a pobreza e reduzir a desigualdade, ampliando o acesso aos direitos sociais numa ordem política fundada no reconhecimento da igualdade.

A educação tem um papel fundamental nesse ação-reflexão de pronunciar, anunciar e denunciar as injustiças econômicas, culturais e simbólicas numa práxis dialógica, crítica, conscientizadora, libertadora e transformadora. Paulo Freire²⁹⁴ (1986, p.105) sentencia que “quanto mais me calo sobre concordar ou não concordar, em respeito aos outros, mais estou deixando a ideologia dominante em paz”. Carl Rogers²⁹⁵ (1985, p.31) complementa com a implacável existência de um arbítrio cultural:

Não é devido a nenhuma perversidade interna que os educadores seguem um sistema tão autodestruidor. Eles são inibidos por normas burocráticas; temem “causar problemas” e frequentemente ignoram os passos que poderiam dar para implementar uma alternativa prática.

Curricularizar a extensão é uma “afirmação da heterogeneidade nas experiências curriculares”²⁹⁶ (MACEDO, 2013, p.428) além da repercussão da emergência de presentificar as ausências dos sujeitos sociais na ação educativa do reconhecer vozes e revelar rostos, desocultar, saber-se oculto como forma de

²⁹⁴ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

²⁹⁵ ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

²⁹⁶ “A afirmação da heterogeneidade nas experiências curriculares abriram portas para que segmentos sociais e culturais, secularmente ausentes da concepção, organização e implementação de currículos, entrassem no mérito e se implicassem no protagonismo do conhecimento eleito como formativo, isto é: o currículo. Entretanto, a alteração, resultante de processos valorados de aprendizagem, da nossa perspectiva, condição para que a formação aconteça, ainda se constitui num horizonte cognitivo e eticamente distante, bem como profundamente colonizado por concepções curriculares de cariz autocrático” MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013. Disponível em https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf Acesso em 13 de agosto de 2023.

saber-se e saber de si como direito ao conhecimento²⁹⁷ (ARROYO, 2013, p.261-262) de se tornar presença²⁹⁸ (BIESTA, 2017, p.26). Para Arroyo²⁹⁹ (2013, p.149) o currículo precisa estar aberto a essa emergência:

Será urgente pressionar para que os desenhos curriculares e os livros didáticos se abram aos sujeitos dos conhecimentos e das experiências históricas em que foram e serão produzidos. Pressionar para que aos educadores e aos educandos não lhes seja negado o direito ao conhecimento real, em sua histórica complexidade. As tentativas docentes de mostrar os sujeitos em oficinas, giroletras ou projetos ficarão à margem enquanto os sujeitos não entrem nesse núcleo duro do ordenamento curricular e disciplinar. As disputas estão postas no território dos currículos. No avanço de tantos projetos que trabalham com materiais experiências de autores concretos podemos ver uma disputa fecunda para que os próprios currículos deem maior centralidade às experiências reais, de autores concretos levados a um grau de elaboração e sistematização próprio da função social do sistema educacional.

A ideia da emergência das autorias dos sujeitos sociais no currículo através da troca de saberes organicamente extensionistas, numa concepção curricular como instrumento de formação inacabada, retroalimentado pela comunidade de forma crítica, colaborativa e multirreferencial³⁰⁰ (NANCLARES, 2019, p.33), se propõe a “desconstruir a noção colonizadora de que currículos seriam artefatos pedagógicos feitos tão somente por especialistas e legitimados apenas por autoridades culturais e educacionais, asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados”³⁰¹ (MACEDO, 2013, p.428).

²⁹⁷ Para Arroyo, “o direito a saber-se pressupõe o direito a serem reconhecidos, a revelarem seus rostos; o direito a saberem como foram pensados e tratados como inferiores em nossa história. Saberem-se inferiorizados é uma forma de entender-se. O direito a como se pensam e como constroem identidades individuais e coletivas positivas”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²⁹⁸ “[...] não devemos abordar a educação do ponto de vista de um educador tentando produzir ou liberar alguma coisa. Em lugar disso, afirmo que devemos focar as maneiras pelas quais o novo início de cada indivíduo pode se tornar ‘presença’”. BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

²⁹⁹ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

³⁰⁰ “[...] uma retroalimentação iminentemente crítica, etnometódica e multirreferencial; por isso, precisa ser colaborativa, que contemple os atos de currículo, dos atores curriculares (os discentes) para que contribua com o fortalecimento do currículo e a experiência formativa, e em consequência, melhore a qualidade da educação.” NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**. 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

³⁰¹ MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013. Disponível em https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf Acesso em 13 de agosto de 2023.

Curricularizar a extensão é reconhecer o direito à afirmação multicultural na educação baseados “em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente [...] excludente”³⁰² (MACEDO, 2013, p.428). E para inserir essas práticas sociais emancipatórias precisamos compreender a importância de uma formação docente cultivada.

2.3.2 Formação docente cultivada

A formação docente cultivada é uma jornada contínua de aprendizado e crescimento. Uma verdadeira caminhada para o educador cultivar uma compreensão mais profunda do mundo, dos sujeitos, saberes, espaços e, ao mesmo tempo, compreender melhor a si mesmo. Uma prática que envolve aprofundar sua compreensão das complexidades da educação, bem como seu papel como educador(a). Uma prática que na extensão é humana, dialógica, cíclica e infundável.

A formação docente é cultivada através da prática e da experiência, da reflexão e da aprendizagem. Ao se engajar na prática extensionista comunitária e tecnológica, a escola também se enraíza projetivamente na territorialidade e se legitima politicamente. Este processo é transformador tanto para os(as) educadores(as) quanto para os(as) estudantes, pois dá acesso a uma compreensão de demandas, necessidades e desafios enfrentados pela comunidade no mundo do trabalho.

No entanto, um dos desafios expressivos, ainda não discutidos no âmbito da curricularização da extensão, é que muitas escolas enfrentam uma alta taxa de transferência de professores. Após um longo período de formação cultivada com aquisição de saberes cognitivos, socioafetivos e de construção de laços de confiança, a transferência de professores de uma escola para outra pode ter um impacto na evasão da comunidade.

O "cultivo territorial", ou seja, a familiaridade e o relacionamento que um profissional constrói com a comunidade e o ambiente de aprendizagem, são rompidos.

³⁰² MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013. Disponível em https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf Acesso em 13 de agosto de 2023.

E nem mesmo a escola ou a institucionalidade dela estão prontas para lhe dar com esse vazio. Daí a importância das escolas institucionalizarem as práticas sociais exitosas de formação humana integral como projetos estratégicos de desenvolvimento e enraizamento da própria escola na comunidade.

A territorialidade das transferências de docentes, somada à falta de planejamento da escola, afeta gravemente a formação docente e discente cultivada pois impõe desconexão entre a escola e a comunidade local.

Essa é uma questão ainda a ser discutida na curricularização da extensão que traz à luz a relevância do enraizamento projetivo da escola através da centralidade dos sujeitos e das vivências reais no currículo, reduzindo os danos de uma transferência docente, pois com a legitimação comunitária, as práticas relacionais transformadoras estão incorporadas institucionalmente por todos os agentes sociais da escola. Feito isso, a curricularização da extensão se torna política pública educacional.

A centralidade dos sujeitos e das vivências reais no currículo para existir de fato necessita da “formação docente cultivada - um fazer com que o vir-a-ser manifeste-se sendo, na plenitude das potencialidades do que se forma, e transforma-se”³⁰³ (GARNICA, 1997), da prática social dialógica, incluindo a heterogeneidade e pluralidade de todas essas “experiências com risco”³⁰⁴ (BIESTA apud GUILHERME et al, 2017, p.78) dos sujeitos no processo de aprendizagem significativa/significante no

³⁰³ “Formação, assim, não diz do que deve ser vestido ou empacotado segundo normas alheias ao que se pretende formar. Não diz de algo pronto no que o formando deve ser encapsulado. Diz, sim, primeiramente, de um cultivo, um fazer com que o vir-a-ser manifeste-se sendo, na plenitude das potencialidades do que se forma, e transforma-se. A formação de professores, para a qual, aqui, voltamos nossa atenção, deve dizer de um esforço, conjunto, [...], na concretização do projeto pelo qual nos tornamos humanos [...] a formação do professor dar-se-ia no próprio “formando”. GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **Professor e professor de Matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, vol. 23 n. 1-2, Jan./Dez, 1997. Disponível em <https://www.scielo.br/rfe/a/gmxfr9zD4pV7qmxVjmRC6Rg/?lang=pt#4not> Acesso em: 20 mar. 2023.

³⁰⁴ Guilherme e Freitas explicam que “para Biesta, quando buscamos tornar a educação numa experiência sem riscos, entramos num cenário no qual não podemos mais fazer indagações, não podemos mais ser questionados, não podemos mais ser tocados, e as questões nunca se voltam ou se dirigem a nós. Por outro lado, a concepção de educação como risco admite a dificuldade que existe na relação educacional, precisamente porque “é sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que se tornará essa vida, de certo modo, melhor; mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana”. GUILHERME, Alexandre Anselmo; DE FREITAS, Ana Lucia Souza. **Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem**. INTER-AÇÃO (UFG. ONLINE), 2017. Disponível em https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14465/2/PAULO_FREIRE_E_GERT_BIESTA_UM_DI_ALOGO_FECUNDO SOBRE A EDUCACAO PARA ALEM DA FACILITACAO DA APRENDIZAG EM.pdf Acesso em 26 de julho de 2023.

“agir para a mudança”³⁰⁵ (FREIRE, 1959, p.64), incluindo a valiosa contribuição de uma leitura de realidade em mudança, que também é institucional e transformadora da sociedade, evitando “um ofício sem saberes e os saberes sem um ofício”³⁰⁶ (GAUTHIER et al, 2006, p.27) para efetivamente se constituir “um ofício feito de saberes”³⁰⁷ (TARDIF, 2002, p.54) e um “profissional sábio local”³⁰⁸ (SANTOS, 1999, p.21), no sentido de uma concepção comunitária do trabalho que converge “no sentido da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, que é indissociável da aprendizagem e do bem-estar dos alunos”³⁰⁹ (FERREIRA et al, 2012, p.235).

Para tanto, a formação de um “profissional prático-reflexivo”³¹⁰ (SCHÖN, 2009) voltado à práxis como experiência social³¹¹ (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 403-404),

³⁰⁵ O problema é de educação, porém de educação orgânica. Isto é, de educação mais ‘condições institucionais’ que propiciam o agir para a mudança, que caracterizam a instrumentalidade do processo educativo. Sem estas condições ele se faz inoperante e as suas linhas se situam dentro daquele sentido que conforma as posições simplesmente idealistas, sem suportes na realidade”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

³⁰⁶ “Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula”. GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006

³⁰⁷ “[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

³⁰⁸ “O sábio local não é aquele que somente sabe sobre o local propriamente dito; tem de saber, mais e mais, sobre o mundo, mas tem de respirar o lugar em si para poder produzir o discurso do cotidiano, que é o discurso da política. SANTOS, Milton. **O território e o saber local: algumas categorias de análise**. Cadernos Ip.ur, v. 2, p. 15-25, 1999. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ip.ur/issue/download/277/86#page=13> Acesso em 19 de junho de 2023.

³⁰⁹ FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. **Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória**. 2012. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf> Acesso em 22 e junho de 2023.

³¹⁰ SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.

³¹¹ “Uma das consequências dessa reflexividade é a impossibilidade, para os atores sociais, de totalizar todas as condutas sociais e de subordiná-las a uma identidade única, um papel unitário, um status definitivo. Os atores sociais realmente se encontram, embora em graus diferentes, em tensão entre suas distintas escolhas, seus diversos comportamentos possíveis, o que obriga a construir de forma permanente uma representação de si mesmos. Em outros termos, a reflexividade é acompanhada de um processo de decomposição e recomposição das identidades dos atores sociais. Isso ocorre se

como reconhecimento e interação³¹² (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 406), crítico das relações de dominação³¹³ (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 407), e da própria emancipação do oprimido³¹⁴ (FREIRE, 2022, p.43) torna-se indispensável para a curricularização da extensão e conseqüentemente a concepção de hegemonia democrática popular, dada a “insuficiência da libertação”³¹⁵ (SEMERARO, 2007,

pensarmos, por exemplo, na diversidade atual da instituição familiar e nos papéis paternos. Não se sabe mais o que é uma “família normal”, pois existem múltiplos modelos de família: monoparental, com pais do mesmo sexo, reconstituída, de adoção, tradicional, etc. Além do mais, esses modelos se transformam ao longo da vida conforme as experiências individuais. Dessa maneira, as identidades são produzidas pelas escolhas, são a própria matéria da reflexividade. [...] A figura do “mestre que instrui” entra em processo de recomposição junto com outros papéis que os professores têm de assumir: assistente social, psicólogo, educador, substituto dos pais, policial, etc. Nesse sentido, o trabalho docente está sendo fracionado a partir do seu interior: para poder ensinar, o professor deve fazer outra coisa e, sobretudo, deve se dividir, o que leva, no caso de alguns professores, à resistência e até mesmo ao sofrimento. [...] Parece-nos que a reflexividade social está no próprio centro das práticas docentes, na medida em que os status e os papéis que servem de bases institucionais e normativas para a realização do ofício desmoronam. Como todo ator social, os professores devem fazer de suas práticas profissionais uma matéria de reflexão, para lhes dar sentido. A extrema valorização que os professores concedem aos saberes da experiência parece provar o poder e a força dessa reflexividade. Em um mundo escolar que perde cada vez mais sua legitimidade, em um ofício em que os papéis e os status tradicionais se fragmentam, os professores, pelo menos aqueles que resistem e amam seu trabalho, devem, a qualquer preço, lhe dar um sentido próprio. De fato, todos os professores destacam que o sentido de seu trabalho se encontra na experiência que têm dele. Essa experiência não emana de uma reflexão teórica, ela faz parte da reflexividade como princípio de compreensão do social”. TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunes. **A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites**. Tradução Cláudia Schilling. Cad Pesquisa. 2018; 48 (168): 388-411.

³¹² “O reconhecimento significa que a reflexão é a atividade de se mostrar aos outros, de entrar em relação com eles, de se projetar fora de si para eles, para que essa projeção seja reconhecida pelos outros. A reflexão não é aqui entendida como um processo mental interno: trata-se da exteriorização do que sou na interação humana para afirmar o que sou e ser reconhecido como tal pelos outros. Nessa concepção, a reflexão está no centro das interações humanas cotidianas: viver em sociedade é agir e falar com os demais de tal maneira que o olhar dos outros para mim seja conforme o que lhes mostrei de mim”. TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunes. **A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites**. Tradução Cláudia Schilling. Cad Pesquisa. 2018; 48 (168): 388-411.

³¹³ “Essa tradição nos ensina que a reflexão pode se esvaziar se não for aplicada de modo crítico contra tudo o que a bloqueia, a obscurece ou desfigura. Ela afirma que o pensamento humano não é uma máquina cognitiva que funciona com a lógica formal, mas se define por sua história, sua cultura e sua situação no mundo social. Nesse sentido, a reflexão crítica tem a ver com seus próprios conteúdos e situação. Ser crítico é ser capaz de examinar de maneira sistemática suas próprias crenças. Ser crítico é ousar questionar suas próprias evidências, preconceitos, crenças e interesses. Quando esse trabalho crítico se inicia, descobre os vínculos que unem os conteúdos e interesses do pensamento às ideologias sociais e relações sociais de dominação”. TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunes. **A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites**. Tradução Cláudia Schilling. Cad Pesquisa. 2018; 48 (168): 388-411.

³¹⁴ “[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

³¹⁵ “Mais do que preocupada em se livrar da dominação e resgatar a própria dignidade, a conquista da hegemonia mobiliza para construir um projeto alternativo de sociedade, para se habilitar na direção de

p.100-101). Para Semeraro (2007, p.103), a concepção de poder é uma relação pedagógica onde o entrelaçamento entre libertação e hegemonia é indispensável para superação da opressão:

A árdua conquista da hegemonia popular no Brasil passa pelo aprofundamento do processo de libertação e, esta, se completa na conquista da hegemonia. O entrelaçamento das duas evita a adoção de ideias mesquinhas de política e de partido e torna-se uma arma poderosa para superar a concepção de poder como dominação e entendê-lo como “relação pedagógica” entre pessoas livres e socializadas que rompem com o capitalismo, com as modernas formas de colonização, com o paradigma governante/governado, Norte/Sul, centro/periferia.

Curricularizar a extensão sob essa ótica é um “choque no território de currículos sem experiências e sem autores”³¹⁶ (ARROYO, 2013, p.150), um choque de resistência ao esmagamento, de resistência ao estranhamento curricular e territorial, de resistência ao estrangulamento dos sujeitos e ao mesmo tempo um choque de integração do educar-viver, num “amálgama de saberes”³¹⁷ (TARDIF apud SILVA; ARAÚJO, 2019) em substituição à função aulista docente que não serve à emancipação, para um currículo voltado à “ecologia de práticas de saberes”³¹⁸

processos expandir para toda a sociedade a democracia popular. Esse deslocamento é particularmente visível na mudança de foco que ocorre nas práticas político-pedagógicas, nas elaborações teóricas e na linguagem das organizações populares”. SEMERARO, Giovanni. **Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil**. Revista de Sociologia e Política, p. 95-104, 2007.

³¹⁶ Para Arroyo, “o choque no território de currículos sem experiências e sem autores será inevitável. O choque nessas dimensões tão profundas pode ser uma das causas da sensação de que os educandos e seus mestres sentem-se estranhos em um território onde os sujeitos são estranhos. Talvez a sensação de estranhamento seria minorada se os currículos se abrirem como já se abrem tantos projetos, à vida, às experiências, ao trabalho, às indagações dos seus autores. De tantas e tão diversas autorias não reconhecidas, segregadas”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

³¹⁷ “[...] o saber docente pode ser definido como um saber plural, integrando diferentes saberes e relações advindas da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. A partir dessas conceituações assumiu-se, nesta pesquisa, que os saberes dos professores são fundamentalmente sociais, ou seja, se interrelacionam, se engajam e são forjados nas relações sociais que envolvem os sujeitos, os encontros, as relações cotidianas, as experiências, constituindo, assim, um amálgama de saberes”. SILVA, Diva Souza; ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Trajetórias de formação de professores de matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas**. Educação em Revista, v. 35, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/ijedur/a/Djsxc9rTZBf4TNFVQPn6zyq/> Acesso em 21 de mai. 2023.

³¹⁸ Boaventura Santos explica que “a ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo como ecologia de práticas de saberes”. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em https://www.academia.edu/39291423/A_gramatica_do_tempo_para_uma_nova_cultura_politica20190528_106790_1pripw1 Acesso em 23 de junho de 2023

(SANTOS, 2008, p.154), experiências, interações, saberes dos sujeitos, críticas e tensões sociais. Respondendo à pergunta sobre o porquê os currículos desperdiçam essas experiências dos próprios profissionais do conhecimento, Arroyo³¹⁹ (2019, p. 83) nos fornece belíssima lição que somada à reflexão do trabalho como princípio educativo nos instiga a buscar esse elo vital para a EPT:

Porque os desenhos e concepções de currículo e de conhecimento desconectaram este das experiências sociais, humanas. Dicotomias de que os próprios profissionais do conhecimento passam a ser vítimas. A categoria docente vem experimentando nestas décadas as tensões no nosso padrão de trabalho. Buscaram sua valorização reconhecendo-se e exigindo ser reconhecidos como trabalhadores e docência como trabalho. Entretanto, em nossa cultura política o trabalho é desvalorizado, os direitos do trabalho são negados, os saberes do trabalho não são reconhecidos como saberes legítimos nem nos currículos de ensino elementar. A desvalorização da docência-trabalho continuou porque em nossa cultura política, em nossas relações sociais, o trabalho não tem valor, não passa de mercadoria e menos a docência-trabalho com os filhos de trabalhadores condenados à sobrevivência mais precária e a trabalhos precarizados. Que valor tem esse trabalho no mercado de trabalho? Que valor é dado em nossa história a esses trabalhadores e aos profissionais que os preparam para esses trabalhos de sobrevivência.

Ao cultivar a formação docente através da curricularização da extensão e da integração de práticas sociais emancipatórias e transformadoras, os(as) educadores(as) podem aprender a fazer diferença na vida dos(as) estudantes. Eles podem se tornar agentes de mudança, capazes de promover a transformação e a justiça social através da educação.

A formação docente cultivada e a formação discente integral são duas faces da mesma moeda, intrinsecamente ligadas e interdependentes. A formação docente cultivada é um pré-requisito essencial para a formação discente integral, e juntas, ambas podem desempenhar um papel fundamental na criação de uma sociedade com menos desigualdade, mais justiça social, inclusão e sustentabilidade.

A extensão no currículo tem essa força vital de cultivar uma formação legitimada pelo trabalho como princípio educativo, como prática de legitimar a escola na territorialidade e declarar direitos, como veremos adiante com mais detalhes.

2.3.3 Curricularizar a extensão como prática de declarar direitos

³¹⁹ ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

Curricularizar a extensão é tornar o currículo aberto, “em integração”, (r)evolução, (re)territorialização, legitimação e ao mesmo tempo “uma prática de declarar direito”³²⁰ (CHAUÍ, 1989, p.20) à produção do conhecimento mediado ontológica e historicamente pelo trabalho³²¹ (RAMOS, 2014, p.86) para atender aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, mas também romper com a “face cruel da precarização do trabalho e da superexploração”³²² (SEMERARO, 2006, p.112) que compara o ser humano com máquina³²³ (FRIEDMAN apud COMASSETTO; GABRIEL, 2011, p.4), além de denunciar as entranhas de um “capitalismo competitivo que produz e trabalha a serviço do mercado flexível e dinâmico, com a bandeira da modernização ligada à eficiência e a produtividade”³²⁴

³²⁰ Para Marilena Chauí, “a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político”. CHAUÍ, Marilena de Souza. **Direitos humanos e medo**. Direitos humanos e., São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

³²¹ “[...] compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento”. RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educ%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

³²² “A precarização do trabalho é apenas a face a cruel do padrão de acumulação flexível e da financeirização de um capitalismo turbinado que ultimamente conseguiu sofisticar a dependência e modernizar a colonização de países como Brasil que nunca chegou a ter um Estado de Bem-Estar Social nem tampouco se preocupou com as condições básicas de vida da população ou com uma remuneração digna dos trabalhadores. De modo que, em um contexto como este, a economia informal acabou tornando-se uma das formas mais perversas das práticas de superexploração introduzidas ao longo do tempo, principalmente, pelo neoliberalismo dessas últimas décadas”. SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2006.

³²³ “A definição do que seja educação para o autor de Capitalismo e Liberdade está bem clara quando defende um mínimo necessário de instrução para a grande massa e compara o ser humano a uma máquina com funções específicas que deve operar de forma mais produtiva possível para ser recompensada: ‘trata-se de uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se ele se tornar produtivo, será recompensado, numa sociedade de empresa livre, recebendo pagamento por seus serviços – mais alto, do que receberia em outras circunstâncias’” COMASSETTO, Eduardo Agostinho; GABRIEL, Naidi Carmen. **Educação e Políticas Educacionais: algumas notas sobre as orientações (neo)liberais**. Colóquio Internacional de Educação, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em <https://unoesc.emnuvens.com.br/coloquiointernacional/article/download/1187/555> Acesso em 01 e agosto de 2023.

³²⁴ FERREIRA, Luciana Rodrigues; DE MATOS FARIAS, Laurimar; GOMES, Sérgio Castro. **Espaço de formação profissional entre o formal e não formal: estudo de caso da escola de governança pública do Estado do Pará**. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 6, p. 286-298, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2657/1534> Acesso em 15 de jun. 2023

(FERREIRA et al, 2020, p.288) empregando estratégias na formação do sujeito neoliberal que age com base no cálculo e no interesse individual³²⁵ (MARCON et al, 2021, p.5).

Curricularizar a extensão é ultrapassar a fragmentação do conhecimento, é desfragmentar o conhecimento para então integrá-lo no currículo. O conhecimento despedaçado no currículo não serve à educação emancipatória, mas a uma hegemonia voltada à lógica da submissão³²⁶ (KUENZER apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.160), desenraizamento³²⁷ (CALDART, 2003, p.70), dominação, opressão, adestramento, domesticação, violência simbólica, social e econômica, com negação da dignidade humana.

Essa fragmentação do conhecimento, como violência simbólica, ocorre também no mundo do trabalho e na formação dos trabalhadores e professores, “ao inviabilizar a apreensão da realidade, favorece a não crítica, a não percepção das relações contextuais que são as relações de exploração”³²⁸(URBANETZ; BARREIRO, 2021, p.15-16):

Para que a flexibilização no mundo do trabalho aconteça, enquanto disciplinamento, “fique quieto no teu canto, obedeça e não reclame”. A esse movimento correspondeu o “calar a boca dos sindicatos” pela reforma trabalhista, que era a instância de defesa dos trabalhadores. Na fragmentação da formação, acontece o reforço desse disciplinamento, porque quando se tem uma formação orgânica, consistente, coerente, com visão de totalidade, a questão da precarização do trabalho e da precarização da formação fica por demais evidente. A fragmentação na epistemologia pós-moderna tem essa finalidade; as pessoas não se apropriam da visão da totalidade e, com isso, serão mais disciplinadas. Por esse lado das políticas de formação, é possível apreender a precarização pela fragmentação da formação, mas tem um outro lado ainda mais perverso, que é o aligeiramento

³²⁵ MARCON, Telmo; SCOLARI, Adriel; MEZADRI, Neri José. **Educação Para a Democracia no Contexto Neoliberal: Contribuições da Universidade Para Superar a Subjetividade Concorrencial**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 8, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2446-94242022000100206&script=sci_arttext Acesso em 25 de julho de 2023.

³²⁶ “É preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal ‘inadequada’, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia capitalista”. OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

³²⁷ CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/5.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2023.

³²⁸ URBANETZ, Sandra Terezinha; BARREIRO, Cristhianny Bento; MENDES, Ademir Pinhelli. **Acácia Zeneida Kuenzer: a constituição de uma educadora**. Educar em Revista, v. 37, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e81442.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2023

da formação que resta nesses fragmentos, contudo de forma desigual e diferenciada.

Por isso tudo Paviani³²⁹ (2008, p.73) entende que “a fragmentação do conhecimento ocorre juntamente com a fragmentação da produção, com a divisão do trabalho e com a estruturação e hierarquização das organizações que, por sua vez, andam paralelas às organizações sociais e políticas”. Para o autor (2008, p.74):

A estrutura e o funcionamento da universidade surgiram da divisão e da classificação das ciências e das disciplinas. Por isso, para atender à necessidade do trabalho interdisciplinar, torna-se necessário reformar a estrutura da universidade. A plena realização da interdisciplinaridade requer uma nova organização universitária, adequada às exigências das necessidades sociais e históricas de nossa época. O processo produtivo, em geral, e do conhecimento científico, em especial, exige uma objetivação institucional capaz de mediar e de efetivar as exigências da cultura e da época. Em outros termos, os projetos interdisciplinares requerem uma relativização das estruturas, uma desburocratização dos processos de ensino e de pesquisa, dos padrões de currículos e dos modelos de departamentalização. A interdisciplinaridade não pode ser plenamente praticada na sala de aula, nos laboratórios, sem a flexibilização da estrutura e do funcionamento da universidade

Sales³³⁰ (2020, p. 28-29) fala da importância do percurso formativo para a integração curricular e da relação entre a interdisciplinaridade e a integração:

A integração precisa ser concebida ainda na construção do desenho curricular do curso integrado, para ser implementada durante percurso de aprendizagem. Sob esse ângulo, observa-se que existe uma grande confusão sobre a integração nessa oferta, porque algumas instituições concentram seus esforços na busca pela interdisciplinaridade após o curso aprovado, o que pode acontecer sem envolver todas as disciplinas e de forma pontual no curso. Quando criamos o percurso formativo do curso, antes de criarmos o desenho curricular, estamos procurando criar a lógica da integração no curso previamente, confluindo as disciplinas para fazer o mesmo: dialogar com esse itinerário/percurso formativo para a promoção da formação integral do estudante. Ao final de discorrer sobre minha trajetória profissional, envolvida na preocupação de exercitar currículos integrados numa perspectiva emancipatória, pergunto-me: qual a minha contribuição neste mundo? Como eu me torno humano? Conforme Freire, como eu me humanizo?

A integração e a interdisciplinaridade são direitos originários, pois estão no início da construção curricular, concebidas no desenho do currículo e implementadas no percurso formativo de aprendizagem, e a curricularização da extensão na

³²⁹ PAVIANI, Jayme **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2.ed. rev. - Caxias do Sul, RS: Educs, 2008. Disponível em <https://pdfcoffee.com/paviani-jayme-interdisciplinaridade-conceitos-e-distincoes-ocr-completo-pdf-free.html> Acesso em 24 de junho de 2023.

³³⁰ SALES, Márcia Castilho de. **A constituição do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos**. 1ª ed. Curitiba: Ap.ris, 2020.

perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica é uma prática de declarar direitos no desenvolvimento dessa construção dialógica-crítica-reflexiva, numa ecologia de práticas de saberes que pulsa num movimento inacabado, perpétuo, democrático e transformador da realidade social, tornando o currículo “em integração” e “(re)territorialização no contexto de reapropriação política, econômica e simbólica dos espaços”³³¹ (FUINI, 2017, p.20-21), “retomando e redimensionando o lugar da educação nas coordenadas histórico-sociais”³³² (SEVERINO, 2002, p.120) e legitimando a escola na sociedade.

2.4 A extensão na indissociabilidade estrutural dos eixos educacionais

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207³³³ garantiu como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo a extensão de

³³¹ “[...]a concepção de território que Haesbaert traz é de uma dimensão espacial que se revê-la em processos de dominação mais concretos, tanto pela produção material quanto em termos jurídico-políticos. É também um espaço apropriado em termos imateriais na produção de identidade, subjetividade e simbolismos com certo lugar. O território também assume um viés multi-dimensional (político-jurídico, econômico e culturalista) e os movimentos dos agentes e grupos entrando e saindo de territórios (tidos como seus e de outros) manifesta os processos de desterritorializações e (re)territorializações”. FUINI, Lucas Labigalini. **O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações**. Geografia, Ensino & Pesquisa, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2017. Disponível em <https://scholar.archive.org/work/3fov2qpabnei3dmx4u6nnuirhe/access/wayback/https://periodicos.ufs.br/geografia/article/download/22589/pdf> Acesso em 24 de junho de 2023.

³³² “O compromisso ético e político da educação se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isto porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação, se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos, muito desigual. As condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras”. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 117-124, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2023.

³³³ “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 de mai. 2022

forma expressa na indissociabilidade da tríade³³⁴ (DE OLIVEIRA et al 2020, p.115). Para Severino³³⁵ (2002, p.122),

a distinção entre as funções de ensino, de pesquisa e de extensão, no trabalho universitário, é apenas uma estratégia operacional, não sendo aceitável conceber os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados de seu processo de geração.

Sampaio³³⁶ (2004, p.4) compara a indissociabilidade dos eixos educacionais como “jorros de uma mesma fonte”:

[...] podemos pensar a indissociabilidade como se eles fossem como jorros de uma mesma fonte (produção e socialização de conhecimento) onde o ensino tem sua vertente mais forte da socialização do conhecimento, a pesquisa tem sua vertente mais forte na produção do conhecimento e a extensão tem sua vertente mais forte na pergunta pela relevância e pela ética do conhecimento.

A extensão é uma prática educacional voltada à comunidade externa, a mesma comunidade que foi escutada na audiência pública e convidada a conhecer os serviços no início da implantação do IFMA Campus Araioses. Com a oferta de cursos regulares, a prática educacional quadríade Extensão-Pesquisa-Ensino-Gestão (EPEG) é substituída por um ordenamento linear arraigado numa “sequência discursiva tradicional”³³⁷ (OLIVEIRA, 2019, p.38) de Ensino-Pesquisa-Extensão

³³⁴ DE OLIVEIRA, Carla Viviane Novais Cabral; TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro; DE FREITAS, Rodrigo Randow. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 6, n. 2, p. 114-127, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/download/30835/21170> Acesso em 11 de jun. 2023

³³⁵ SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 117-124, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2023.

³³⁶ SAMPAIO, Jorge Hamilton. **Política nacional de extensão: referenciais teórico-práticos para sua construção**. Ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo: Olho D'Água, p. 56-78, 2004. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/hipoteses.pdf Aceso em 29 de junho de 2023.

³³⁷ A extensão é enunciada constantemente e está arraigada em nossos discursos, e descrita na seguinte ordem: ensino, pesquisa e extensão, ou seja, a extensão está em último. Esse ordenamento linear criou de certa forma uma percepção equivocada de prioridades. E se mudarmos essa ordem, considerando a lógica processual diante do reconhecimento de seu campo social prático e didático para ensino, extensão e pesquisa? Se considerarmos as perspectivas de mudanças diante de nossas “ignorâncias acadêmicas”, essa nova ordem é necessária diante das posturas hegemônicas institucionalizadas, que estão sob a égide de uma lógica valorativa dos processos mecânicos e superficiais a serviço de uma sociedade onde o “Ter é mais importante que o Ser”. Mudar essa ordem requer a “total e direta participação de todos os cidadãos no debate e nas decisões que dizem respeito a todos os aspectos da vida [...] reverter essa lógica é o grande desafio, uma vez que romper posturas dogmáticas institucionalizadas requer diálogos e provocá-los requer o completo reconhecimento de que o que está posto não atende mais às constantes transformações sociais. Para valorizar o campo prático social, precisamos reconhecer o que a extensão nos propicia”. OLIVEIRA, Irlane Maia de. **Saberes que sabem à extensão universitária**. Attico Chassot. 1ª ed. eBook. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

(EPE), de via única, e com ela a ideia de prioridade e hierarquização³³⁸ (CONIF, 2013, p.13) do eixo ensino que distancia a “experiência social do conhecimento”³³⁹ (SOWELL, 2012, p.50), “socializando” muitas vezes uma educação dissociada da realidade, silente ao diálogo com a comunidade.

Escola é territorialidade e esta não existe apartada da prática social, da realidade vívida, pulsante das pessoas. São as pessoas nas comunidades que fornecem os saberes, as experiências e as “oportunidades para o desenvolvimento”³⁴⁰ (DEMO, 2015 p.8) além das estatísticas econômicas³⁴¹ (RIBEIRO apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.164). Há necessidade, inclusive, de separar o joio do trigo. Há falsas extensões que são verticais, abstratas, mercadológicas, que atuam no adestramento, tratando o homem como objeto. A extensão que aqui tratamos é a defendida por Paulo Freire: orgânica, horizontal, dialógica, processual, libertadora, concreta, e tendo o homem como sujeito e não objeto. Internalizando assim a lições

³³⁸ Tendo em vista que o processo educativo funda-se sobre os três pilares, ensino, pesquisa e extensão, como dimensões formativas e libertadoras indissociáveis e sem hierarquização, a relação que a extensão estabelece com o ensino e a pesquisa é dinâmica e potencializadora. Ora a extensão intensifica sua relação com o ensino, oferecendo elementos para transformações no processo pedagógico, onde professores e alunos constituem-se como sujeitos do ato de ensinar e aprender, propiciando a socialização e a aplicação do saber acadêmico. Em outros momentos, intensifica sua relação com a pesquisa, utilizando-se de metodologias específicas, compartilhando conhecimentos produzidos pela instituição, e, assim, contribuindo para a melhoria das condições de vida da sociedade. Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF). **Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013 Disponível em <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/politica/conif-2013-extensao-tecnologica-rede-federal.pdf> Acesso em 16 de mai. 2023

³³⁹ Thomas Sowell trata das visões restrita e irrestrita do conhecimento, das racionalidades sistêmica e articulada, ensinando que “o conhecimento é, portanto, a experiência social de muitos, incorporado ao comportamento, aos sentimentos e aos costumes, mais do que a razão especialmente articulada de poucos, por mais talentosas e inteligentes que essas poucas pessoas possam ser”. Para ele, esse conhecimento como experiência social demanda concepção solidária para a efetiva transformação. SOWELL, Thomas. **Conflito de visões: origens ideológicas das lutas políticas**; tradução de Margarita Maria Garcia Lamelo. São Paulo: É Realizações Editora, 2012.

³⁴⁰ Pedro Demo lembra que a ONU formulou o conceito de desenvolvimento humano, tornando-o como oportunidade. De acordo com ele: “a sociedade humana pode vir a ser oportunidade de vida que vale a pena, desde que seja capaz. Oportunidade pode ser feita, alargada, potencializada e, também, destruída, apequenada. Depende da qualidade da população, em termos de construir e de participar. O ser humano, como oportunidade, denota, sobretudo, as potencialidades que tem, suas esperanças e utopias, sua vontade de ser e, principalmente, sua capacidade de ser sujeito DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Brasil, Papirus Editora. 2015.

³⁴¹ “O desenvolvimento de uma nação não se mede tão-somente pelas variáveis comuns das estatísticas econômicas, mas principalmente pela existência de um clima de liberdade e de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos e pela capacidade de atendimento às necessidades de alimentação, de trabalho, de saúde, de segurança, e de educação de um povo”. OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

de Paulo Freire³⁴² (2020, p. 25) de que “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta”.

Os projetos de extensão freireanos, sem a conotação ostensiva da invasão cultural, integram a instituição educacional ao seio social, dando sentido ao currículo e construindo a identidade da escola. Essa característica umbilical da extensão com a comunidade é que torna democrática e universal o acesso à educação pública de qualidade, pois não há restrições de vagas, de sujeitos, nem de saberes, nem de lugares. A universalização da educação prevista na CF/88³⁴³ no inciso II do art. 208; §4º do art. 211; §3º do art. 212; e inciso II do art. 214 acontece na extensão.

Essa hierarquização dos eixos em relação à extensão pode ser verificada pela leitura do inciso VII do art. 43 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996³⁴⁴, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e expõe a finalidade da educação superior: “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”.

³⁴² FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

³⁴³ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório; art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação; art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 de mai. 2022

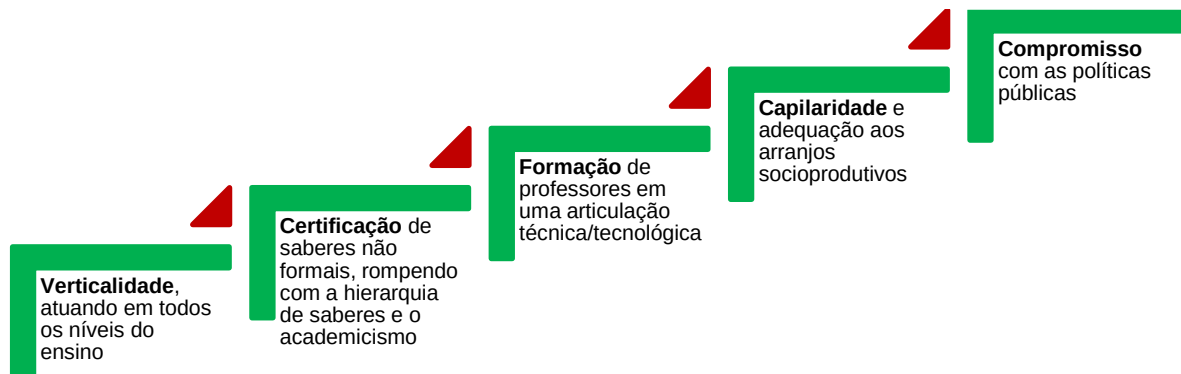
³⁴⁴ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 mai. 2022

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008³⁴⁵ instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que para Pacheco³⁴⁶ (2015, p.12):

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Os principais elementos inovadores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia podem ser expressos resumidamente em cinco pontos³⁴⁷ (PACHECO, 2015, p.12), conforme Gráfico 4:

Gráfico 4: Principais elementos inovadores dos Instituto Federais



Fonte: adaptação (PACHECO, 2015, p.12)

³⁴⁵ BRASIL. Lei que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 11.892/2008 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso: 16 mai. 2022

³⁴⁶ PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

³⁴⁷ PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

Com fundamento nesses cinco elementos inovadores, a legislação de instituição da Rede Federal de EPT, Lei n.º 11.892/2008 prevê como objetivos dos Institutos Federais em seu inciso IV, art. 7º:

desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Essa relação do eixo de extensão aos elementos inovadores, princípios e finalidades da EPT reconhece o papel decisivo do Eixo Extensão na prática educacional, rejeitando o caráter acessório, periférico e complementar sustentado em outras legislações. A ênfase na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos é o fundamento da curricularização da extensão, pois o conhecimento advém das experiências sociais, econômicas, políticas, ambientais e multiculturais.

2.4.1 A escola como projeto de sociedade

A extensão assume a função de oxigenação³⁴⁸ (ARROYO, 2013, p.71-72), transformação³⁴⁹ (GADOTTI, 2004, p.73), e não de desescolarização³⁵⁰ (FREIRE,

³⁴⁸ Mesmo sem citar expressamente o eixo extensão no trecho a seguir, Arroyo se pergunta: “o que incorporar nos currículos?” E como resposta ele traz as histórias e narrativas de vidas e ao nosso ver traz as cores da curricularização da extensão: “Como será oxigenante que os educandos se voltem sobre si mesmos, sobre o protagonismo [...] Conhecer narrativas de vidas [...] tão dramáticas e tão precarizadas, será uma forma de conhecer a docência real, o trabalho real. Trazer essas vidas tão carregadas de indagações desestabilizadoras para o terreno aparentemente tão pacífico e estável dos currículos. Os educadores nos entenderíamos melhor se nos olhássemos no espelho dos educandos. Nosso trabalho está atrelado aos limites do seu sobreviver. Como seu direito ao conhecimento está atrelado aos limites de nosso viver e ser profissionais! O desconhecimento ou o conhecimento mútuo é condicionante das relações e convívios nas escolas”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

³⁴⁹ Quando Gadotti trata da educação com espaço político em luta, explica que a “se a educação reproduz a sociedade, não poderia transformar o que reproduz. E não haveria nenhuma educação transformadora. A pedagogia libertadora é possível porque, mesmo num sistema educativo construído para a reprodução, em que a educação reproduz a sociedade, ela necessariamente reproduz as contradições existentes na sociedade, possibilitando uma pedagogia libertadora”. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

³⁵⁰ Faço questão de fazer essa referência porque na Alemanha, na década de 70, se discutiu muito a radical desescolarização como prática pedagógica independente da formal e muitos buscaram argumentos na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, contudo Freire sempre defendeu a transformação e não a destruição. O argumento era que se fossem reformadas, dando espaço às experiências de vida dos estudantes, poderiam se tornar mais humanas e preparar as crianças e os jovens para assumir um comportamento social responsável. No debate que se travava na Alemanha havia algo de comum na desescolarização: primeiro, mudança de aprendizado para vários espaços de aprendizados; segundo, pelo alinhamento do currículo à experiência vivida dos educandos; terceiro, pelo trabalho de educadores leigos instruídos, que atuam como professores e educandos e que,

2018, p.109-111), tornando a escola um projeto de sociedade e universalizando a educação através das Comunidades de Aprendizagens. Consideramos importante trazer o tema da desescolarização no contexto apresentado por Saviani³⁵¹ (2011, p.85) que já o relacionava com o papel da hegemonia e articulação de toda a sociedade aos interesses do capital:

[...] proposta da “desescolarização”, que significa a negação cabal da própria escola. Eis por que critiquei essa proposta, desde o seu surgimento, considerando que ela provém dos já escolarizados, os quais já se beneficiaram daquilo que a escola poderia oferecer e, portanto, não serão atingidos pela desescolarização. Cumpre assinalar que o problema em pauta já aparecia nos inícios da sociedade burguesa, pelo menos num vetor dessa sociedade representado pela economia política. Os economistas tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. Isso era nítido entre os economistas político.

A proposta da desescolarização é feita por aqueles que já tiveram acesso à educação e, portanto, não seriam afetados pela desescolarização. E de certa forma ela acontece na seleção de sujeitos, saberes, espaços e interesses no currículo. A curricularização da extensão é uma ameaça a essa negação de direitos que impõe aos trabalhadores uma instrução apenas no mínimo necessário para participarem do processo de produção e contribuírem para o desenvolvimento do capital. A extensão incluída no currículo destaca a escola como projeto de sociedade, pois enfrenta a desescolarização e desafia os limites impostos pelo poder hegemônico na relação entre a educação e os interesses do capital na sociedade.

A extensão implica o anúncio e a denúncia de determinantes sociais e para tanto essa estrutura vertical dos eixos na educação deve ser substituída pela legitimidade da estrutura horizontal EPEG, onde a densidade dos saberes científico e tecnológico dialogam com os saberes populares e as experiências territoriais,

ocasionalmente, substituem professores academicamente treinados”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire** [recurso eletrônico] organização Ana Maria de Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

³⁵¹ SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

possibilitando a produção de conhecimento e não a mera transmissão ou reprodução. De acordo com Miguel Arroyo³⁵² (2019, p. 120):

o princípio de que todo conhecimento é uma produção social, que toda experiência social produz conhecimento, que não há conhecimento não produzido, selecionado, legitimado, fora da experiência social, obriga-nos a ir mais longe e repensar os conhecimentos das disciplinas.

A Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 produzida no Fórum de Pró-Reitores de extensão (FORPROEXT) já previa essa visão horizontal (2012, p. 16-17)³⁵³:

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

No documento “Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão”³⁵⁴ produzido no Fórum de Pró-Reitores de extensão (FORPROEXT) há orientações sobre o aspecto político e democrático (2006, p. 41-42) bem como apresentação de paradigma curricular (2006, p. 46):

uma Universidade que se quer pautada por paradigmas democráticos e transformadores deverá, necessariamente, (re)visitar seus processos de pesquisa, ensino e extensão, valorizando, também, os saberes do senso comum, confrontados criticamente com o próprio saber científico, comprometendo a comunidade acadêmica com as demandas sociais e com o impacto de suas ações transformadoras em relação a tais demandas. Deste modo, na formação acadêmica ocorrem mudanças. A formação deve ser concebida de forma crítica e plural, não podendo se restringir simplesmente à transmissão de ensinamentos em sala de aula [...] o Currículo passa a ser concebido como um processo não-linear e rotineiro, onde as disciplinas deixam de ser verdades acabadas a serem repassadas e transmitidas. Torna-se um espaço de produção coletiva e de ação crítica. Os conteúdos das disciplinas não são mais a “essência” de um curso, tornando-se referências para novas buscas, novas descobertas, novos questionamentos, oferecendo aos estudantes um sólido e crítico processo de formação. Quando a Universidade utiliza tais possibilidades, efetiva-se a Flexibilização Curricular,

³⁵² ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

³⁵³ FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. **Política Nacional de Extensão Universitária 2012**. Disponível em: http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-2012.pdf Acesso 20 mai. 2022

³⁵⁴ FORPROEX. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. UFRGS ; Brasília : MEC/SESu, 2006. Disponível em https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf Acesso em 11 de jun. 2023

na perspectiva de um Currículo que rompe com a predominância de disciplinas, tendo a transdisciplinaridade como eixo de referência.

O Plano Nacional de Educação (PNE) do período 2001-2010³⁵⁵, nos termos da Lei n.º 10.172/2001, já previa como Meta 23 a implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004, assegurando, no mínimo, a reserva de 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País para a atuação dos alunos em ações extensionistas de forma abrangente:

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

O PNE 2014-2024, nos termos Lei n.º 13.005/2014³⁵⁶ definiu na Meta 12, dentre suas estratégias a 12.7 (para ações de extensão em projetos e programas):

implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

Esse repensar da prática extensionista nas instituições de ensino superior, ampliado na proposta dessa pesquisa para a EPT, tem fundamento na reconexão territorial-social que permite a retroalimentação colaborativa e multirreferenciada³⁵⁷ (NANCLARES, 2019, p.143) e deve estar acompanhada de um fazer, fazer-se e

³⁵⁵ MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação – PNE 2000**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso: 22 mai. 2022

³⁵⁶ BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso 22 mai. 2022

³⁵⁷ NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**. 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

refazer-se curricular, tendo como delimitação, para fins de pesquisa, as atividades extensionistas da COART ARAYOS.

A Resolução n.º 7³⁵⁸ do Conselho Nacional de Educação (CNE), datada em 18 de dezembro de 2018, estabeleceu as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimentou o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014³⁵⁹, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, conceituando a extensão:

Art. 3º A extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Os avanços trazidos pela Resolução n.º 7/2018 do CNE consolidaram a indissociabilidade estrutural do tripé, prevista na Constituição Federal de 1988³⁶⁰, ampliando ainda essa estrutura EPE para EPEG, fortalecido mais uma vez³⁶¹ (CODAE, 1979, p.132) o Eixo Gestão quando trata da interação transformadora recíproca da escola-comunidade em contraposição às exigências do mercado de trabalho que encurta o tempo de formação e impossibilita a efetivação da

³⁵⁸CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso: 20 de mai. 2022

³⁵⁹ BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso 20/05/2022.

³⁶⁰ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13/06/2022

³⁶¹ Importante registrar que em 1979 é publicado o relatório do Ensino Superior no Brasil no período de 1974 a 1978, constando o Plano de trabalho de extensão universitária pela Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e oferece um novo conceito de extensão como “...a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa.” Logo essa retroalimentação que implica interação transformadora do Eixo Gestão tem contribuição freireana conforme podemos perceber no Relatório. BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **O ensino superior no Brasil – 1974-1978;** relatório, Brasília, MEC/SESu/CODEAC, 1979. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002283.pdf> Acesso: 20 jun. 2022

indissociabilidade dos eixos, conforme detalhamento de Maciel e Mazzilli³⁶² (2010, p.6):

Do ponto de vista da legislação e das políticas públicas para o ensino superior como um todo, o quadro que se apresenta em relação ao cumprimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é pouco promissor. Observa-se que este fator não é algo isolado, mas que faz parte de uma política maior, que extrapola, inclusive, os limites da política nacional. As ações governamentais brasileiras em seu contexto de ajustes macroeconômicos para América Latina, sob orientação de organismos externos – como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Fundo Monetário Internacional – requereram também ajustes em outras áreas como a educação. É esta demanda mais ampla que explica, portanto, o percurso polêmico do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos últimos vinte anos, não sendo reafirmado nem na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, nem nas legislações posteriores, pois as mesmas são produzidas dentro de um contexto que não interessa esta indissociabilidade: a expectativa é que seja encurtado o tempo de formação para que o alunado retorne imediatamente para o mercado de trabalho. Para isto a formação em forma de treinamento é suficiente, dispensando a formação possibilitada pela pesquisa e pela extensão.

A indissociabilidade é um princípio que não tem sido priorizado tanto na legislação quanto nas políticas públicas, e isso faz parte de uma política mais ampla, influenciada por organismos externos e demandas macroeconômicas. Essa falta de ênfase na indissociabilidade é relacionada à expectativa de encurtar o tempo de formação dos(as) estudantes para que eles ingressem rapidamente no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a formação voltada para o treinamento é considerada suficiente, dispensando a importância da pesquisa e da extensão. E essa abordagem afeta a valorização da pesquisa e da extensão na educação e consequentemente a efetiva implantação de uma curricularização da extensão orgânica e processual.

A previsão da extensão como atividade integrante do currículo e estratégica para a formação reconhece o caráter processual interdisciplinar do eixo na promoção contínua da indissociabilidade, consequentemente sua creditação no currículo³⁶³

³⁶² MACIEL, A. da S.; MAZZILLI, Sueli. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional**. Reunião Anual Da Anped, v. 33, 2010. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf> Acesso em 11 de jun. 2023

³⁶³ “[...] a base para implementação da creditação da extensão nos cursos de graduação de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) está no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; DA SILVA VITORINI, Rosilene Alves. **Curricularização da extensão: desafio da educação superior**. Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/19047/16120> Acesso em 10 de julho de 2023.

(PEREIRA et al, 2019, p.21) e transformações a partir da produção e aplicação do conhecimento. O pilar da interação dialógica expresso no artigo 3º da Resolução n.º 7/2018 do CNE pode ser resumido por Paulo Freire³⁶⁴ (2020, p. 51):

Ser dialógico para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Mais à frente quando tratarmos da evolução histórica do conceito, verificaremos que houve um grande avanço na caracterização da extensão como atividade inserida num processo de ação dialógica, superando a visão de serviços educacionais prontos e acabados que se estendem à sociedade ou ao mercado. Serviços educacionais que negaram aos educandos a condição de sujeitos de saberes para reforçar a condição de adestramento³⁶⁵ (FREIRE, 2013, p.132) e perpetuar a hegemonia social consentida³⁶⁶ (GRAMSCI, 2017, p.23).

Esse consentimento é não consciente da dominação e oculta a violência simbólica³⁶⁷ (ALMEIDA, 2005, p.146) que obstaculiza direitos ou rejeita-os na história

³⁶⁴ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

³⁶⁵ Paulo Freire argumenta que “a educabilidade humana se alicerça na finitude de que nos tornamos conscientes. Para que a finitude, que implica processo, reclame educação, é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente. É a consciência do inacabamento que torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. Os animais se adestram, as árvores se cultivam, homens e mulheres se educam. FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

³⁶⁶ Gramsci detalha os pressupostos para a hegemonia social consentida: “1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo”. GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, volume 2** [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

³⁶⁷ Almeida explica que “a dominação acontece por meio da violência camuflada, dissimulada e, portanto, simbólica, e sua eficiência será maior quanto menor for a consciência dos agentes nela envolvidos. No sentido de validar o processo de dominação constituído pela violência simbólica, cada formação social utiliza-se dos meios considerados mais eficazes no controle social, na legitimação e na inculcação da cultura dominante e, conseqüentemente, na naturalização do processo, entre eles, a da escola. No processo de reprodução, os agentes da ação pedagógica são incumbidos de transmitirem a cultura dominante, o que pode acontecer com seu conhecimento ou não, visto que, mesmo

do “dualismo pacífico entre os ‘favorecidos’ ou ‘privilegiados’ e os desfavorecidos ou desprivilegiados”³⁶⁸ (TEIXEIRA, 1989) da educação. Esse dualismo organiza a fragmentação e a formação voltadas ao pensar, decidir e gerir para a classe dominante e condenava para a classe dominada a precária execução mecânica, num “processo de produção da existência e objetivação da vida humana”³⁶⁹ (PACHECO, 2015, p.31). Gramsci³⁷⁰ (2017, p.133) ensina que não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual

não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.

Separar e excluir objetifica e fragmenta, por isso o dualismo concreto persiste mesmo após a superação do dualismo formal na legislação³⁷¹ (RAMOS, 2014, p.73), pois nas palavras de Tomas Tadeu³⁷² (2001, p.23) a escola e o currículo “não abordam as questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho”³⁷³ (MOURA, 2008, p.33) e

“reconhecendo”, pode-se tornar como natural e inconcebível de se acontecer de outra maneira” ALMEIDA, Lenides Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

³⁶⁸ Anísio tratou e expôs os conceitos de “educação seletiva”, para a formação de elites, e “educação comum”, para a formação do cidadão comum da democracia. TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. Disponível em www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html Acesso em 05 de jun. 2023

³⁶⁹ PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Pol%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

³⁷⁰ GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, volume 2** [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

³⁷¹ “A revogação do Decreto n 2.208/97 foi finalmente realizada em 23 de julho de 2004, por meio do Decreto n. 5.154. Este ato buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país”. RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educ%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

³⁷² SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 23, 2001

³⁷³ “[...] a escola básica brasileira é segmentada, é dual historicamente, de forma que separa educação de trabalho. Assim, os currículos da educação básica, majoritariamente, não abordam as questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho. E quando o fazem, o foco não está nas relações existentes entre o trabalho e a educação, mas, principalmente, na iniciativa privada, nas características

ainda são utilizados por forças políticas, econômicas e culturais que procuram envolver a educação de massas num ocultamento³⁷⁴ (ARROYO, 2013, p.262) e silenciamento de uma “pedagogia choca”³⁷⁵ (ARROYO, 2013, p.152) que inferioriza, não reconhece, mas não ignora³⁷⁶ (ARROYO, 2013, p.162), para garantir que a ideologia burguesa³⁷⁷ (PONCE, 2007, p.173-174) seja hegemônica.

O dualismo ainda persiste na fragmentação do conhecimento curricular, segregando, alterando e limitando os saberes e negando com isso, inclusive, a condição de sujeito não apenas aos educandos, mas também aos educadores. A objetificação do professor é muito bem explicada por hooks³⁷⁸ (2017, p.29):

Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização. Esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais.

relacionadas com o saber fazer das profissões, especialmente aquelas que gozam de maior reconhecimento perante a sociedade [...]” MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

³⁷⁴ Para Arroyo “essa história de ocultamentos merece ser objeto do direito ao conhecimento dos currículos. Faz parte do direito a saber-se, sobretudo daqueles que padeceram tantos ocultamentos que persistem”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

³⁷⁵ Arroyo explica a pedagogia choca como aquela que oculta presenças tensas de sujeitos na escola que é lugar de seres humanos em convívio, em conflito: lugar de sujeitos sociais, logo de conflitos sociais. Arroyo defende que para “inventar relações mais abertas e dialogais será necessário reconhecer a fraqueza da ilusão da paz as escolas, como a fraqueza da paz os campos e nas favelas. As tensões inocultáveis nas escolas mostram que essa visão ordeira, fraterna, nunca existiu. Que se mantinha no ocultamento e silenciamento dos sujeitos, na falta de debates, na lei do silêncio, nos regimentos duros, no monólogo dos conteúdos lecionados, na falta de espaços para os sujeitos da ação educativa: para os mestres e os educandos narrar suas experiências de vida precarizadas, expostas às tensões sociais”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

³⁷⁶ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

³⁷⁷ Aníbal dispara: “um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os padrões sempre tenham razão, como não haveria ele de ser o ideal de uma burguesia que só aspira resolver a sua própria crise, descarregando todo o peso sobre os ombros das massas oprimidas? Só um povo ‘gentil e meditativo’ é que poderia suportar sem ‘discussão’ a exploração feroz. E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar [...] Sabemos o que significam nas mãos da burguesia ‘liberdade da criança’, ‘formação do homem’, ‘direitos do espírito’. A imagem do novo homem que a burguesia nos prometia é a velha imagem já bem conhecida: a de uma classe opressora que monopoliza a riqueza e a cultura diante de uma classe oprimida, para a qual só é permitida a superstição religiosa e um saber bem dosado”. PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. De Severo de Camargo Pereira – 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

³⁷⁸ HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 29, 2017.

Para Flávia Vieira³⁷⁹ (2005, p.15), a emancipação³⁸⁰ (GOHN, 2013, p.20) do educando no processo educacional identitário³⁸¹ (NÓVOA, 1992, p.16) é também a emancipação do educador da condição de objetificação, mercadoria descartável:

Assim, quando falamos de emancipação não nos referimos apenas aos alunos, mas também aos professores, o que confere ao conceito uma dimensão relacional. Não se trata de uma emancipação desresponsabilizadora ou assente na liberdade individual(ista), mas sim de uma emancipação que estreita a relação de obrigações de cada um consigo próprio e com os outros, e ainda com o estado das coisas. Esta parece-nos ser uma condição fundamental ao exercício da autonomia e da criticidade, que coloca em evidência a questão da qualidade e do valor da educação e se distancia do discurso vazio da excelência que domina hoje o meio acadêmico.

A natureza própria da educação voltada à interação dialógica, “troca de experiências e partilha de saberes”³⁸² (NÓVOA, 1992, p.26) e filosofia da práxis³⁸³ (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.28) sedimenta a condição de sujeito dos educadores-educandos em “relações trabalho-educação-humanização-emancipação”³⁸⁴

³⁷⁹ VIEIRA, Flávia. **Transformar a pedagogia na universidade**. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 1, p. 10-27, 2005.

³⁸⁰ O cidadão emancipado “tem que ter autonomia do pensar e do fazer. Necessita relacioná-la como uma das formas para vencer as dificuldades de compreensão política do mundo que o cerca, para além dos problemas emergentes locais; autonomia como instrumento de formação de um cidadão capaz de ser e agir, de ter um entendimento crítico da sociedade globalizada, de ler o mundo a partir de valores e metas de emancipação. A autonomia é um valor, para que se construa uma sociedade onde haja mudanças e emancipação sociopolítica e cultural dos indivíduos e não a formação de redes de clientes usuários, não emancipatórias. É preciso ter a capacidade de fazer uma leitura crítica do mundo que nos rodeia, no plano local, para entender as contradições globais, para conviver com as fragmentações e os antagonismos de uma sociedade que faz dos conflitos a sua base de sustentação, para compreender as novas concepções do processo cultural civilizatório em marcha na globalização”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

³⁸¹ Nóvoa explica que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

³⁸² “A troca de experiências e a partilha dos saberes consolidam espaço de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática docente.” NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

³⁸³ “A filosofia da práxis [...] compreende a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, a qual implica certo grau de conhecimento da realidade que busca transformar e das necessidades que movem tal transformação [...] A teoria é produto do trabalho de conhecer e apreender o real, que consiste em se elevar da experiência sensível ao pensamento, até a elucidação progressiva das contradições internas aos fenômenos que existem objetivamente.” CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdJG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt Acesso em 05 de agosto de 2023.

³⁸⁴ ARROYO, Miguel. G. **Trabalho – educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

(ARROYO, 1998, p. 143-144) para uma “nova concepção de hegemonia”³⁸⁵ (SEMERARO, 2006, p.59):

A hegemonia construída sobre novas bases pelas próprias classes que constituem a grande maioria da população [...] não significa governo da maioria sobre a minoria, ditadura e imposição de uma vontade coletiva uniformizada ideológica e culturalmente. A nova concepção de hegemonia se alimenta de uma contínua relação de conflito e de reciprocidade que os mais diversos grupos estabelecem democrática e pedagogicamente na sociedade civil visando o autogoverno e minando qualquer monopólio do poder, seja ele econômico, político ou militar, qualquer sistema heterônomo, coercitivo e autoritário. Toda relação de hegemonia [...] é necessariamente uma relação pedagógica e se realiza não apenas no âmbito de uma nação, entre diferentes forças que a formam, mas no inteiro campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

Semeraro enfatiza que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que vai além das fronteiras nacionais e se aplica também no contexto internacional entre diversas civilizações. É interessante observar como o autor destaca a importância da participação ativa de educadores-educandos na construção de uma sociedade mais igualitária e emancipada. A ênfase na relação pedagógica como forma de transformação social é um ponto relevante para a curricularização da extensão.

Além disso, a noção de que a hegemonia não deve ser imposta autoritariamente, mas sim ser construída de forma democrática e baseada no diálogo entre diferentes grupos, é uma visão progressista e abrangente. Para alcançarmos a hegemonia democrática popular precisamos falar dos sujeitos na curricularização da extensão.

O conceito de sujeito que aplicamos nessa proposta é o que evoca a ideia de luta social, de consciência de classe, como movimento, resistência, confronto, debate e transformação³⁸⁶ (TOURAINÉ apud VERONESE; LACERDA, 2011, p.421-422), ou seja, ligado à “quebra do ocultamento”³⁸⁷ (ARROYO, 2013, p.152) e à crítica social.

³⁸⁵ SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2006.

³⁸⁶ VERONESE, Marília Veríssimo; LACERDA, Luiz Felipe Barboza. **O sujeito e o indivíduo na perspectiva de Alain Touraine**. Sociedade e Cultura, v. 14, n. 2, p. 419-426, 2011 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70322141015.pdf>. Acesso em 07 jan. 2023

³⁸⁷ Arroyo entende que “o ocultamento tão prolongado está sendo quebrado. De um lado, pelos projetos que os docentes-educadores inventam para mostrar os sujeitos. De outro lado, porque não é de agora que jovens, adolescentes e crianças chegam às escolas mostrando-se sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, mostrando suas vivências, sua fome, as violências de suas moradias, as incertezas do presente e do futuro. Mostrando suas resistências”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Essa interação dialógica dos sujeitos não pode ser interpretada apenas dirigida ao mundo de fora, mas deve ser aplicada para dentro da escola, na articulação e indissociabilidade dos eixos EPEG no currículo, dando universalidade, qualidade e sentido ao processo pedagógico interdisciplinar previsto no inciso IV do artigo 5º da Resolução n.º 7/2018 do CNE, otimizando assim a política educacional, cultural, científica e tecnológica.

Umbilical a importância da construção metodológica orientada pela Pedagogia Histórico-crítica que encarna a educação como mediadora de um processo que se prolonga para além dela, mas que tem como ponto de partida uma prática social síncrese, avançando para a teoria, problematizando³⁸⁸ (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.2) a partir da consciência das questões de impacto social, e instrumentalizando com a incorporação das ações pedagógicas para a compreensão e solução dos problemas³⁸⁹ (SAVIANI apud VERAS, 2000, p.55), concluindo o primeiro ciclo de descoberta, transformação e aprendizagem significativa-dialógica, de autoria, cogestão, “coprodução e coaprendizagem”³⁹⁰ (AULER, 2021, p.186-187), com seu ponto de chegada numa prática social síntese, resultado da democratização da educação, enquanto reflexo, “possibilitando a construção do amanhã a partir do

³⁸⁸ A tarefa da educação é “garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. Apropriar-se dessa riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. E nessa contradição que se inserem as demandas por educação, fenômeno e prática complexos, porque historicamente situados. Dela se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano”. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa GC. **Educação, identidade e profissão docente**. PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. Docência do ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

³⁸⁹ Roberto Veras lembra que problema, no sentido que Saviani procura resgatar, não tem o mesmo significado que questão ou pergunta. Para provocar o homem à atitude filosófica, é preciso que o problema seja assumido por este como uma “situação de impasse”: “trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente”. VERAS, Roberto. Notas sobre educação participativa em um contexto de mudança social. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Aprendendo com os movimentos sociais** – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

³⁹⁰ Vale ressaltar a relação expressa de coprodução e coaprendizagem como síntese, ponto de chegada e ponto de partida: “partida pra novos processos produtivos e educativos em diálogo. O diálogo de saberes, a problematização freireana e os valores tornados prioritários constituem elementos que dinamizam, que organizam essas categorias [...] o conhecimento local, comunitário, não deve ser substituído pelo conhecimento científico, mas implicado na construção dele, o qual poder inédito. Na coprodução, diferentes compreensões sobre uma mesma problemática são colocadas em diálogos. [...] na busca da solução para o problema, a interação, as trocas entre diversos conhecimentos levam a aprendizagens mútuas. Aqui está a gênese da categoria coaprendizagem”. AULER, Décio. **Comunicação ou coprodução e coaprendizagem: diálogo com a obra Extensão ou comunicação?** 1ª ed. Curitiba: Ap.ris, 2021.

hoje”³⁹¹ (FREIRE, 2016, p. 237) numa nova concepção de poder e de sociedade pela “hegemonia popular” resgatados por Gramsci, conforme Giovanni Semeraro³⁹² (2006, p. 54-55) explica:

Gramsci resgata [...] o valor insubstituível da luta política, a indeclinável capacidade de iniciativa que sujeitos ativos e organizados precisam desenvolver para superar tanto o fatalismo e o messianismo, como as formas de subversivismo e de reformismo, até chegar a elaborar uma concepção alternativa de mundo e um projeto próprio de sociedade. Na realidade, “...a marca essencial da mais moderna filosofia da práxis consiste precisamente no conceito histórico-político de ‘hegemonia’”, derivada de uma nova concepção de sociedade capaz de levar os trabalhadores a sair das posições reivindicatórias e defensivas e partir para estratégias propositivas e revolucionárias. [...] Para Gramsci, de fato, no processo de construção da hegemonia popular trata-se de alcançar uma profunda transformação pessoal e social que revolucione as relações de dominação, gere a autodeterminação e a socialização do político, de modo a operar efetivamente a passagem para uma sociedade substantivamente democrática. Na verdadeira democracia, de fato, o “significado mais realístico e concreto deve ser deduzido do conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos, na mediada em que (o desenvolvimento da economia e, portanto) a legislação (que manifesta tal desenvolvimento) favorece a passagem (molecular) dos grupos dirigidos ao grupo dirigente.

Gramsci enfatiza a importância da iniciativa e da organização dos sujeitos ativos na superação de abordagens fatalistas, messiânicas, subversivas e reformistas. Ele propõe uma concepção alternativa de mundo e um projeto de sociedade próprio, baseado na transformação pessoal e social, na superação das relações de dominação e na busca por uma sociedade substantivamente democrática.

Uma das características centrais dessa visão é o conceito de hegemonia, entendido como um processo em que o grupo dirigente e os grupos dirigidos estabelecem relações democráticas, em que a legislação e o desenvolvimento econômico favorecem a passagem dos grupos dirigidos para o grupo dirigente. E no centro irradiador dessa transformação hegemônica está o processo de ensino-

³⁹¹ Para Paulo Freire, “a sociedade brasileira é estruturalmente malvada. As classes dominantes deste país são feias, perversas. Milhões e milhões de brasileiros estão simplesmente proibidos de sonhar. Uma das condições necessárias para sonhar é que você tenha o amanhã. Não se sonha a partir do outro, a não ser quando você apanha um momento do outro para transformá-lo no objeto do seu sonho do amanhã. O amanhã não é uma categoria, um espaço mais além de mim mesmo, à espera de que eu chegue lá. O meu amanhã é o hoje que eu transformo. Mas é impossível sonhar se você não tiver hipóteses de amanhã, se você não tiver sonhos de amanhã. A grande maioria da população brasileira está proibida de sonhar porque nem sequer comeu hoje, e espera desesperadamente pela morte. Eu não sei como é possível dormir tendo a coragem cínica de dizer que a realidade é assim mesmo, que não há o que fazer”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. 5ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

³⁹² SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2006.

aprendizagem na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica no contexto da curricularização da extensão.

Para Bizerra³⁹³ (2000, p. 50), “o centro do processo ensino-aprendizagem e a instrumentalização dos alunos como sujeitos históricos para atuarem na superação desses problemas parece constituir o objetivo primordial do ensino”. E essa luta de novos sujeitos sociais e históricos que atuam contra o arbítrio cultural³⁹⁴ (DOS SANTOS ANDRADE et al, 2022, p.5), o esmagamento, a ocultação e o silenciamento já se afirmam presentes nas ruas, nas cidades e nos campos e no território do currículo³⁹⁵ (ARROYO, 2013, p.153-154).

O que acontece nas escolas como nas ruas, nas cidades e nos campos não são indisciplinas nem violências como o pensamento conservador proclama. São novos sujeitos sociais que se afirmam presentes, que não aceitam as condições de inexistentes, invisíveis na política, no judiciário, nos campos e nas periferias, nas escolas e nos currículos. [...] Reconhecê-los sujeitos de vidas violentadas traz ao diálogo pedagógico indagações sérias para a sociedade e, também para os currículos, para a teoria pedagógica e para a docência. Perguntas incômodas, imprevisíveis que exigem explicações que nem sempre estão nos currículos e nos livros didáticos, nem na formação docente e pedagógica.

A curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica reconhece e dá voz aos novos sujeitos sociais que emergem nas escolas, ruas, cidades e campos. Esses sujeitos não aceitam mais ser invisíveis ou inexistentes. É necessário reconhecer que os estudantes trazem consigo experiências, vivências e perspectivas que muitas vezes não são abordadas nos currículos e nos livros didáticos, nem contempladas na formação docente e pedagógica tradicional. Essas “perguntas incômodas e imprevisíveis” demandam uma abertura para discussões e reflexões que vão além do conteúdo programático. Elas envolvem questões relacionadas a desigualdades sociais, violências, exclusão e marginalização que afetam a vida desses sujeitos.

³⁹³ BIZERRA, M. C. **Alternativas didáticas: lições da prática**. Revista de educação AEC, Brasília, v. 29, n. 116, p. 41-53, 2000.

³⁹⁴ Para Bartolomeu e Rafaella, arbítrio cultural “é uma construção social que para a perpetuação de dada sociedade se faz necessário a manutenção da forma vigente. Isso acontece através da interiorização da cultura pelos indivíduos, é claro que uma cultura carregada de capital cultural desigual e tida como normal pelos indivíduos”. DOS SANTOS COSTA, Bartolomeu; DOS SANTOS ANDRADE, Rafaella Christiane. **Pierre Bourdieu e a Educação**. Cadernos Cajuína, v. 7, n. 2, p. e227228-e227228, 2022. Disponível em <http://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/download/21/29> Acesso em 15 de agosto de 2023.

³⁹⁵ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A prática pedagógica na escola precisa se adaptar e incorporar essas questões, proporcionando espaços de diálogo, escuta e reflexão que permitam aos estudantes se expressar, se reconhecer e serem reconhecidos como sujeitos de vidas violentadas. Isso implica em repensar os currículos, incluindo uma prática social extensionista, horizontal, dialógica e transformadora na relação trabalho e educação.

2.4.2 A prática social na relação trabalho e educação

A prática social é verdadeiramente o objeto a ser conhecido, compreendido, tensionado e impactado pelas diferentes áreas do conhecimento para que a educação possa ser significativa-significante e transformadora, evitando por parte dos educadores-educandos o “ensinar antes do aprender”³⁹⁶ (FREIRE, 2020, p.44-45), o “educar sem formar”³⁹⁷ (FREIRE, 2020, p.25) e com isso, o “desconhecer o conhecer” e um fingir “vir-a-ser independente de nós”, como tão bem descrito por Maturana e Varela³⁹⁸ (1995, p.264):

o cerne das dificuldades do homem moderno está no seu desconhecimento do conhecer. Não é o conhecimento, mas o conhecimento do conhecimento o que nos compromete. Não é saber que a bomba mata, e sim o que queremos fazer com a bomba que determina se a usaremos ou não. Isso geralmente se ignora ou se finge desconhecer para evitar a responsabilidade que nos cabe em todos os nossos atos cotidianos, já que todos os nossos atos, sem exceção, contribuem para formar o mundo em que existimos e que legitimamos precisamente por meio desses atos, num processo que configura nosso vir-a-ser. Cegos diante da transcendência de nossos atos, fingimos que o mundo tem um vir-a-ser independente de nós, justificando assim nossa irresponsabilidade e confundindo a imagem que buscamos projetar, o papel que representamos, com o ser que verdadeiramente construímos em nosso viver diário.

³⁹⁶ “[...] foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação”. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

³⁹⁷ Para Paulo Freire é impossível educar sem formar: “[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador d’forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

³⁹⁸ MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Trad. Jonas P. dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995, p. 264.

O verdadeiro desafio para o homem moderno está no entendimento do conhecimento em si, e não apenas na aquisição de conhecimento. Maturana e Varela destacam a importância de reconhecer que não é o conhecimento em si que determina nossas ações, mas sim a maneira como escolhemos utilizar esse conhecimento. Interessante esse chamamento para a responsabilidade que todos temos em relação às nossas ações cotidianas, principalmente a escola numa territorialidade.

Cada ato, ou a ausência dele, contribui para moldar o mundo em que vivemos e, portanto, devemos estar cientes do impacto que nossas escolhas têm sobre o nosso ambiente, sobre a comunidade, sobre vidas e sobre nós mesmos. Refletir sobre isso nos mostra o quanto a escola está cega em relação à transcendência de suas ações ou omissões, fingindo que o mundo curricular tem um destino independente da territorialidade. Essa dissimulação desumaniza, silencia saberes, desqualifica espaços, esvazia identidades e desenraiza culturalmente sujeitos. A curricularização da extensão nos chama para essa responsabilidade de considerar o impacto social da inclusão extensionista no currículo, como uma escolha pelo encontro com mundo e com a vida ao redor da escola, num vir-a-ser-dependente de nós, ou uma escolha pelo desencontro e pela opressão, num vir-a-ser-não dependente de nós.

Na exposição da Pedagogia Histórico-crítica perceberemos que ela busca articular na escola esse vir-a-ser-dependente de nós com as necessidades e interesses da classe trabalhadora, onde a prática e a teoria superam dilemas e se tornam interdependentes³⁹⁹ (GAMBOA, 2003, p.125) para não serem confundidas isoladamente com ativismo ou verbalismo.

Essa prática social histórico-crítica é a força motriz para uma curricularização da extensão integral nos cursos técnicos do Instituto Federal do Maranhão, Campus Araisos, e representa a primeira engrenagem que disputa direção, reorienta e movimenta o currículo. Para Arroyo⁴⁰⁰ (2013, p.104):

Reconhecer que o currículo é um campo em movimento, em reorientação é um avanço, porém o carro na marcha a ré também está em movimento. As disputas são por direções desse movimento. As políticas de avaliação por competências, por resultados exigidos pela empregabilidade são um lamentável movimento de marcha ré na história da nossa educação.

³⁹⁹ Gamboa enfatiza que não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência. GAMBOA, S.S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 2003, p. 116-130.

⁴⁰⁰ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Essa mesma disputa se aplica para a interdisciplinaridade curricular no contexto da pedagogia das competências e das relações de educação e trabalho⁴⁰¹ (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.27):

se poderia pensar não haver distinção com a interdisciplinaridade do currículo por competências, uma vez que o desenvolvimento de competências exigiria mesclar conhecimentos antes disciplinares com os saberes cotidianos em situações de aprendizagem apropriadas. Ocorre que, ao ser orientado pelas competências, a seleção e o ordenamento de conteúdos terão como fim os desempenhos profissionais e não a compreensão do exercício profissional como mediação de relações sociais de produção e dos processos produtivos como particularidade da realidade social.

A abordagem baseada em competências negligencia a prática social pensada, o conhecimento disciplinar específico e sua aplicação em contextos profissionais e sociais porque ela enfatiza o desempenho profissional como resultado final, sem considerar suficientemente a compreensão mais ampla do exercício profissional.

É importante esse registro para deixar claro que é a partir da prática social pensada⁴⁰² (LIBÂNEO, 2012, p.14), também chamada de ação informada⁴⁰³ (JAPIASSU, 1976, p30), no âmbito das relações de educação, trabalho e diálogo dialético, de uma lógica concreta que incorpora a lógica formal, assimilando-a de um modo vivo⁴⁰⁴ (GRAMSCI, 2017, p.128), é que se opera a reorientação do movimento curricular e o processo educacional para promoção de mudanças⁴⁰⁵ (DEMO, 2014,

⁴⁰¹ CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdJG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt Acesso em 05 de agosto de 2023.

⁴⁰² Libâneo argumenta que “o professor realiza uma atividade que implica atender à necessidade de as pessoas se educarem, aprenderem, desenvolverem sua atividade intelectual, no decurso da qual são realizadas ações e operações, tendo em vista o objetivo. A prática profissional de professores não é uma mera atividade técnica, não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, pensada, e um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada”. LIBÂNEO, José Carlos. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática**. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, p. 61-76, 2012. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/1%20Nilda%20Ensinaraprender%20versao%20final%203.doc> Acesso em 10 de jan. 2023.

⁴⁰³ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

⁴⁰⁴ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2** [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

⁴⁰⁵ Importante o alerta de Pedro Demo: “Educação aparece como estratégia fundamental de mudança no e do sistema. Pode humanizar o sistema, é medida que fundamenta o estado de direito, restringindo fortemente, via instrumentação da cidadania, a voracidade do capital. Pode levar à superação do

p.97) dentro e fora da escola, contribuindo para a formação cidadã fundada nas grandes questões de impacto social, cultural, político, econômico e ambiental dos educadores-educandos em sua territorialidade. Fica assim superada a crença tradicional, enciclopedista⁴⁰⁶ (PACHECO, 2015, p.34), conteudista, ritualista⁴⁰⁷ (ARROYO, 2013, p.46) utilitária⁴⁰⁸ (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.27), imobilista⁴⁰⁹ (BOURDIEU apud CARIA, 1992, p.261), mecânica e bancária da educação que nas palavras de Paulo Freire⁴¹⁰ (2022, p. 79-80):

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”,

sistema, é medida que planta condições subjetivas de ultrapassar o capitalismo, como fase histórica. Todavia não cabe esperar da educação milagres, sobretudo o milagre impossível de, mantendo o sistema capitalista, desfazer sua marca de objetivar o lucro acima de tudo. Também não cabe imaginar ilações mecanicistas, como se educação, sozinha, salvasse o mundo. As maiores agressões ao homem e à natureza são maquinadas por pessoas e sociedades “bem-educadas”. É sempre possível construir uma ciência para imbecilizar”. DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Brasil, Papirus Editora. 2014, p. 97.

⁴⁰⁶ “Para que os alunos se transformem em sujeitos da história, é necessário que eles recebam uma educação integral, que os tornem capacitados a produzirem conhecimentos. O enciclopedismo pedagógico gera seres humanos passivos e conhecimentos descartáveis”. PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

⁴⁰⁷ Quando Arroyo trata do culto fiel aos conteúdos sequenciados, ele explica que “o ordenamento curricular se rodeou a condição de um ritual sagrado [...] Os rituais sagrados não podem ser quebrados. Será uma profanação que alunos passem sem dominar os conteúdos previstos no tempo previsto, na lógica e na sequência previstas. Não é o professor que reprova e retém, é essa lógica que o obriga. Quanta criatividade para acompanhar para frente aprendizados ainda não dominados tem sido condenada. Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁴⁰⁸ “Os saberes produzidos no contexto da prática utilitária imediata colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade.” CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt Acesso em 05 de agosto de 2023.

⁴⁰⁹ “[...] resultado da interiorização de uma relação de forças entre grupos e serviços, que tende a reproduzir a realidade, naturalizando-a, ao exteriorizar práticas sociais que tomam a realidade como relativamente inquestionável como se o seu sentido social estivesse nela própria”. CARIA, Telmo. **As finalidades sociológicas da Educação na formação de professores**. Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto, Afrontamento, p. 259-274, 1992. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Telmo-Caria/publication/242696979_AS_FINALIDADES_SOCIOLOGICAS_DA_EDUCACAO_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORES/links/586fdb3508ae8fce491ded98/AS-FINALIDADES-SOCIOLOGICAS-DA-EDUCACAO-NA-FORMACAO-DE-PROFESSORES.pdf Acesso em 15 de agosto de 2023.

⁴¹⁰ FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

E concluiu Freire⁴¹¹ (2022, p.88) a caracterização dessa educação que objetifica os sujeitos:

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção bancária, tanto mais educados, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens.

Ubiratan D’Ambrósio⁴¹² (1997, p.10) faz uma reflexão sobre o papel do professor na nova era da educação:

Ao professor é reservado o papel de dialogar, de entrar no novo junto com os alunos, e não o de mero transmissor do velho. [...] O professor cuja atividade é transmitir o velho não tem mais espaço neste mundo em que estamos começando a viver. É nesse sentido que podemos dizer que estamos entrando numa nova era na educação

Para a superação dos velhos paradigmas conservadores, Paulo Freire (2022, p. 46-47) menciona a luta pelo “ser mais”:

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do *ser mais*. No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo *ser mais*. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados só pelo motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos. Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios.

⁴¹¹ FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

⁴¹² D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **A Era da Consciência: aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil**. São Paulo, SP: Ed. Fund. Peirópolis, 1997. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Yp.HOtuo2dkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso em 08 jan. 2022

Os educadores devem ultrapassar visões paradigmáticas conservadoras newtoniana-cartesianas e tecnicistas⁴¹³ (CORRÊA; BEHRENS, 2014, p.56) e partirem para o desafio paradigmático da complexidade⁴¹⁴ (ANDREOLI; BEHRENS; TORRES, 2012, p.187), do conhecimento complexo que exige “que nos situemos na situação, que nos compreendamos na compreensão, que nos conheçamos conhecedores”⁴¹⁵ (MORIN, 1990, p.123).

Para Paviani⁴¹⁶ (2008, p.47) esse conhecimento complexo anda junto com o senso de emergência, onde a escola deve ser uma expressão de diálogos, de vidas, identidades e saberes histórico-culturais. Se é assim, o ponto de partida de uma educação emancipatória, que tem como prática “a liberdade para algo”⁴¹⁷ (HELLER,

⁴¹³ Bárbara Corrêa e Marilda Behrens explicam que “o paradigma newtoniano-cartesiano gera uma abordagem conservadora, no qual o professor foi considerado o único sabedor e guardião do conhecimento. O professor é austero e impõe o conhecimento numa relação verticalizada em sala de aula, e suas aulas são organizadas com base em proposições de conteúdos desvinculados com a prática social dos educandos. Não há preocupação com significados, a aula é proferida em forma de “sermão”, o silêncio impera, com a concepção de que aula dada é aula acabada. A avaliação é concebida como produto final de verificação do que foi decorado pelos alunos, pautando-se numa perspectiva tradicional paradigmática do fazer-docente. Há práticas docentes que também se vinculam ao paradigma conservador no qual toma-se por base a mera reprodução de manuais, livros didáticos, apostilas, entre outros veículos didáticos. Prioritariamente na sala de aula é focado conteúdo pelo conteúdo, geralmente terceirizado, ou seja, o professor o encontra pronto no livro didático. Os alunos são levados a copiarem exaustivamente passos, métodos e fórmulas sem que haja compreensão de por que estão seguindo modelos, numa relação também vertical entre professor e alunos. O paradigma tecnicista conservador prevê que o fazer seja superior ao apreender, com vistas a um produto final. A avaliação demanda procedimentos excludentes e hierarquizados”. CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática**. In. FERREIRA, Jacques de Lima (org.) Formação de professores: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

⁴¹⁴ “O paradigma da complexidade desafia os professores para uma docência relevante e significativa que supere processos repetitivos e acríticos e que permita o questionamento e a problematização da realidade circundante. Propõe a convivência com múltiplas dimensões e com diferentes visões, exigindo tolerância com o diferente e comprometimento com a transformação da sociedade”. ANDREOLI, Fabiana De Nadai; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion. **Metodologia de projeto no paradigma da complexidade aplicada em disciplina de curso superior**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 2 - p. 179-188 / mai-ago 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/68980689/Metodologia_De_Projeto_No_Paradigma_Da_Complexidade_Aplicada_Em_Disciplina_De_Curso_Superior Acesso em 10 jan. 2023

⁴¹⁵ MORIN, Edgar. **As grandes questões do nosso século**. 3ª ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1990.

⁴¹⁶ “O princípio de complexidade anda junto com o de emergência. Um remete a outro. A complexidade é um conceito que procura expressar as múltiplas faces da realidade. A realidade não é mais percebida como um objeto inerte, mas como processo, devir, doação, construção. Por isso, o princípio da complexidade remete às inter-relações entre as partes e o todo, a continuidade e a descontinuidade.” PAVIANI, Jayme **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2.ed. rev. - Caxias do Sul, RS: Educus, 2008. Disponível em <https://pdfcoffee.com/paviani-jayme-interdisciplinaridade-conceitos-e-distincoes-ocr-completo-pdf-free.html> Acesso em 24 de junho de 2023

⁴¹⁷ Heller afirma que “a liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra de

1982, p.155), é conhecer a realidade histórica da territorialidade, dos educandos e se interessar por aquilo que conhecem, despertando-os para uma aprendizagem significativa, significativa e transformadora, recusando uma visão mecanicista⁴¹⁸ (SALES, 2020, p.168) não contextualizada no mundo da vida.

Vygotsky⁴¹⁹ (2003, p. 283) ensina que a escola nunca começa no vazio:

A educação nunca se inicia em um terreno vazio, nunca começa a forjar reações totalmente novas, nunca realiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre parte de formas de comportamento já dados e preparados e se refere apenas às suas modificações, sempre tende a modificar, porém nunca a criar algo totalmente novo. Nesse sentido, a educação é a reeducação do que já foi realizado. Por isso, a primeira exigência de qualquer educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas de comportamento herdadas, pois sobre elas se erigirá a esfera pessoal da experiência. E aqui surge com força especial o conhecimento das diferenças individuais.

A educação não começa a partir do zero, mas sim a partir de formas de comportamento já existentes na territorialidade. Reconhecer que cada estudante possui uma identidade única, com suas próprias experiências, conhecimentos e talentos é considerar diferentes formas de olhar para dentro e olhar para fora, de criar, recriar, fazer e refazer de forma autêntica, com autoria.

Uma escola que se propõe a padronizar o modelo de sujeito educando com o que já está pré-estabelecido, desconsiderando suas raízes no território, é uma escola ilegítima que acaba esvaziando as identidades e desenraizando os sujeitos. A curricularização da extensão legitima a escola porque parte do diálogo com os ecos de vivências na territorialidade.

Arroyo⁴²⁰ (2013, p.29) trata da importância de escutar os ecos de vivências:

São suas formas de tão injustas de viver que puxam nossa sensibilidade profissional de educadores(as). Somos suficientemente profissionais para percebermos que os alunos chegam às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem carregando vidas precarizadas. São ecos de vivências de outros lugares que chegam às salas de aula e nos obrigam a escutá-los, a não abafá-los com nossas lições e nossas didáticas e ameaças de

reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!" HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense. 1982.

⁴¹⁸ "A visão de mundo cartesiana e mecanicista (sem a dúvida metódica) promoveu uma crise de percepção que ocasionou uma profunda influência na constituição das disciplinas escolas, limitadas a um sistema de valores antiecológico, linear, competitivo e de base individual, num sistema econômico de controle, de lucro e de maior produção e padronização possível, mesmo que o meio ambiente fique comprometido". SALES, Márcia Castilho de. **A constituição do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos**. 1ª ed. Curitiba: Ap.ris, 2020.

⁴¹⁹ VIGOTSKI L. S. **Psicologia pedagógica**. trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

Disponível em:

https://www.academia.edu/43774594/Psicologia_Pedag%C3%B3gica_Vigotski_Ed_comentada_comp_leto. Acesso 05 out. 2022

⁴²⁰ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

avaliações-reprovações. Novas exigências profissionais que alargam as lutas por direitos. Quando as identidades se alargam, os direitos profissionais têm de ser ampliados.

A integração de todo esse saber, problematizado e instrumentalizado cientificamente, é resultado do diálogo com a prática social pensada que parte do “agente social docente dotado de razão”⁴²¹ (GAUTHIER et al, 2006, p.341) e que “assume um papel diretivo necessário para educar”⁴²² (FREIRE; SHOR, 1986, p.104) cultivando relações e saberes.

Essa prática social pensada e diretiva deve ser integrada à matriz curricular, precedendo-a na construção, fundamentando-a na execução ou até questionando-a no seu conteúdo para futuras alterações. Mello⁴²³ (1998, p. 38-39) lembra que:

O fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. Tendo presente esse fato, é fácil constatar que algumas disciplinas se identificam e aproximam, outras se diferenciam e distanciam, em vários aspectos: pelos métodos e procedimentos que envolvem, pelo objeto que pretendem conhecer, ou ainda pelo tipo de habilidades que mobilizam naquele que a investiga, conhece, ensina ou aprende [...] Nesta multiplicidade de interações e negações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois até mesmo essa “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

⁴²¹ “Nossa visão diante do saber comporta uma visão particular do agente social que, ao ser aplicada ao campo do ensino, leva-nos a ver o professor como um prático dotado de razão. Qual o significado dessa expressão? Vemos o ensino como uma tarefa complexa que obriga o professor a julgar, que o força a agir e, portanto, a tomar decisões, muitas vezes em situação de emergência, uma tarefa implica a elaboração e a aplicação de regras por parte dele, que exige reflexão. Noutras palavras, o professor age e sabe (ou pode saber) por que o faz: a sua ação se baseia em motivos justificáveis pela razão”. GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006

⁴²² “O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos”. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

⁴²³ MELLO, G. N. de. **Parecer CEB n. 15/1998**. Conselho Nacional de Educação – CNE Câmara de Educação Básica. Brasília. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em 05 out. 2022

O conhecimento não existe de forma isolada. Ele está constantemente em diálogo com outros conhecimentos, sendo questionando, complementado, negado ou ampliado.

Há um caminho longo que parte da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, terminologia, metodologia e procedimentos de (re)construção do conhecimento.

Ao integrar diferentes disciplinas e incentivar o diálogo entre elas de forma interdisciplinar e interprofissional, a escola estimula a capacidade de pensar de forma crítica, criativa e multidimensional. E com isso, prepara os(as)estudantes para enfrentarem os desafios do mundo real, onde os problemas e os novos saberes são despertados além da sala de aula tradicional.

Reinventar a escola envolve repensar seus espaços de produção do saber, seu currículo, suas estruturas e práticas educacionais.

Logo, pertinente discutirmos a “reinvenção da escola”⁴²⁴ (OLIVEIRA, 2019, p.93) a partir da curricularização da extensão dos cursos técnicos integrados considerando as práticas sociais pensadas, a “realidade real” (não só pensada)⁴²⁵ (ARROYO, 2013, p.129), saberes e “experiências existenciais dos sujeitos envolvidos na educação como seu ponto de partida fundamental”⁴²⁶ (BALBINOT, 2012, p.18), como as que se pretendem aqui expor e discutir no âmbito das atividades extensionistas das Mulheres de fibra da COART ARAYOS numa perspectiva Histórico-crítica. Nesse ponto, necessitamos compreender a evolução histórica da extensão.

⁴²⁴ Para Oliveira, “a escola mantém-se fiel à transmissão de informações, e hoje está ameaçada pelas tecnologias de informação e comunicação. Diante disso, a reinvenção da escola é um compromisso reconhecido socialmente, onde a aprendizagem transformativa a torne espaço de sensibilidade capaz de provocar a criatividade, a arte a invenção e a inovação; no entanto, isso só será possível quando a universidade em parceria com a escola se reinventar”. OLIVEIRA, Irlane Maia de. **Saberes que sabem à extensão universitária**. Attico Chassot. 1ª ed. eBook. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

⁴²⁵ ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁴²⁶ Balbinot defende que a pedagogia “a) não se furte a um olhar crítico sobre a própria prática; b) não se resuma à transmissão de conhecimentos; c) não se prenda a um método milimetricamente calculado e de domínio instrumental; d) considere a experiência existencial dos sujeitos envolvidos na educação como seu ponto de partida fundamental e enfrente a possibilidade ou não da emancipação pela educação. Esse é o caminho que pretendo seguir nesta pesquisa, sendo que os três capítulos desta primeira parte se ocupam fundamentalmente das três primeiras questões”. BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica**. – São Paulo: Paulinas, 2012.

2.5 Evolução histórica da extensão

Antes da extensão conquistar esse papel de protagonista dialógica no processo educacional, é importante refletir sobre os momentos⁴²⁷ (ROCHA, 1986, p.55) de desenvolvimento histórico da conceituação e prática⁴²⁸ (SERRANO, 2013, p.1) do eixo no contexto educacional.

2.5.1. Contexto histórico mundial da extensão

Oliveira e Goulart⁴²⁹ (2015, p.10-11) citam cinco momentos na história mundial da extensão, resumidos no gráfico a seguir. As fases e faces citadas pelas autoras é o que veremos mais à frente com a nomenclatura “concepções da extensão”. O primeiro momento é o período pré-extensionista das universidades medievais que realizam ações de caráter religioso e filantrópico dirigidas para as classes mais pobres.

Nesse período pré-extensionista surge a concepção assistencialista religiosa. O segundo momento é o período extensionista na Inglaterra no âmbito da Revolução Industrial com objetivo de instruir e incluir as camadas populares no mercado de trabalho industrial. Nesse período extensionista inglês nasce a concepção de prestação de serviço juntamente com a concepção mercantilista. O terceiro momento histórico da extensão com as Universidades Populares Europeias nasce a reboque, com a prestação de serviços para diminuir as pressões dos movimentos sociais e setores excluídos. O quarto marco histórico acontece nos Estados Unidos da América

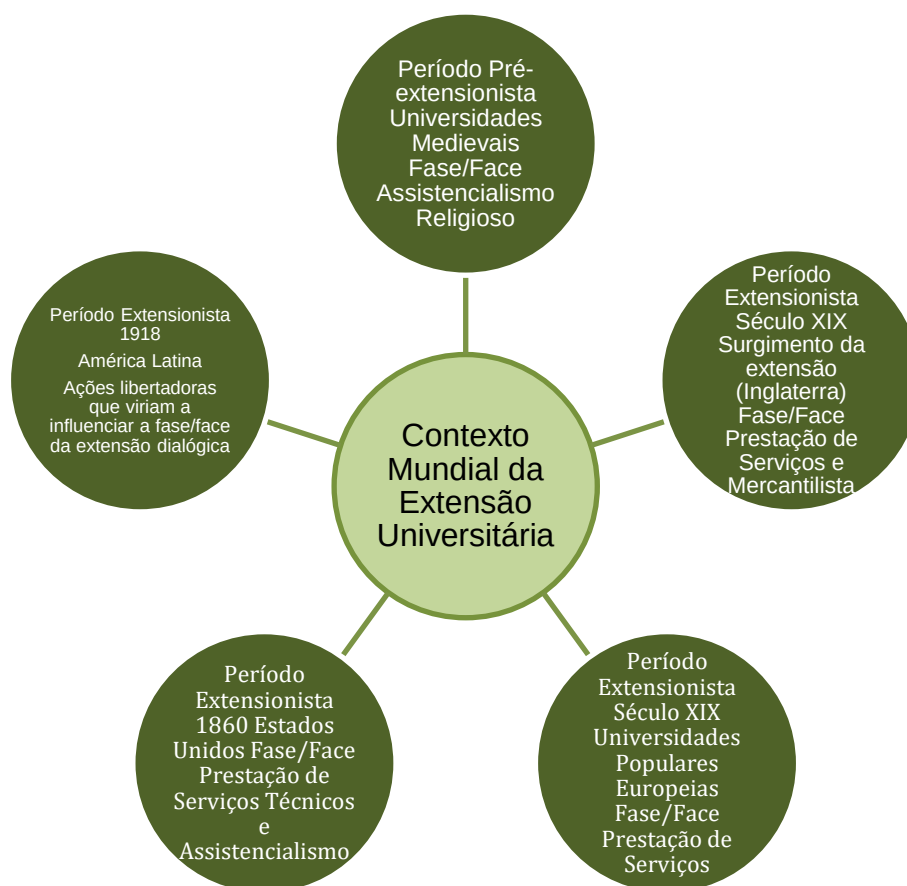
⁴²⁷ Para Gurgel Rocha, “na análise histórica da extensão pode-se constatar a existência de três momentos bem definidos: o período das experiências pioneiras; o período das experiências isoladas e da disseminação de ideias e desenvolvimento de ações a partir dos movimentos sociais; e o período de maior institucionalização da extensão universitária”. ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. 1986. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf Acesso em 27 de mai. 2023

⁴²⁸ Para Serrano é possível distinguir momentos expressivos históricos da conceituação e prática das atividades extensionistas: a) transmissão vertical do conhecimento; b) o voluntarismo; c) a ação voluntária sócio-comunitária; d) a ação sócio-comunitária institucional; e e) o acadêmico-institucional. SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, p. 01-15, 2013.

⁴²⁹ OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. **Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções**. Revista Ciência em Extensão, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015. Disponível em https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/download/1225/1165 Acesso em 28 de junho de 2023.

com projetos de desenvolvimento regional de comunidades rurais e locais com prestação de serviços técnicos. O quinto momento ocorre na América-latina, com o movimento estudantil de Córdoba, em 1918, na Argentina, com as ações libertadoras e de transformação social que viriam a influenciar a concepção dialógica da extensão.

Gráfico 5: Contexto histórico mundial da extensão



Fonte: OLIVEIRA, 2015, p.10-11

O contexto histórico da extensão universitária mundial apresenta várias fases e abordagens ao longo do tempo. É importante compreender esses diferentes momentos históricos da extensão universitária para entender as diversas concepções e abordagens que surgiram ao longo do tempo. A extensão evoluiu de ações assistencialistas para um diálogo transformador entre a escola e a comunidade, buscando promover o desenvolvimento social e a inclusão de diferentes grupos. A seguir, apresentamos o contexto histórico nacional da extensão.

2.5.2. Contexto histórico nacional da extensão

Após breve contextualização mundial, trataremos agora dos períodos históricos da extensão no nosso país. O primeiro é o da pré-história da extensão no Brasil que ocorre com a chegada dos primeiros cursos em 1549. Nesse primeiro momento, o protagonismo da Igreja se dava através da “Companhia de Jesus que ofertava cursos de arte para a população e buscava atrair jovens que tivessem vocação eclesial”⁴³⁰ (SOUSA apud FROS, 2017, p.37).

A criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda em 1827 também representa um marco na pré-história da extensão através do protagonismo dos acadêmicos, pois “os estudantes, a partir dos conhecimentos adquiridos, questionavam a legalidade das ações jurídicas da Monarquia e promoviam debates para estender o conhecimento (FROS, 2017, p.37).

O período das primeiras experiências extensionistas no Brasil ocorre a partir de 1912, influenciado inicialmente pelas experiências inglesa⁴³¹ (NETO, 2002, p.153-155) e norte-americana⁴³² (COLLADO et al 2014, p.6), e por isso, com ações

⁴³⁰ FROS, Carmen Lia Remedi et al. **Curricularização da extensão: sugestões para a implantação no curso de administração da Unipampa.** 2017. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13876/DIS_P.GGOP_2017_FROS_CARMEN.pdf?sequence=1 Acesso em 25 e junho de 2023

⁴³¹ “se desenvolveu na Inglaterra uma perspectiva de que a universidade precisava contribuir com um maior conhecimento aos setores populares. Apontavam aspectos que podem ser úteis como elementos básicos para a formulação daquilo que vai se chamar, posteriormente, extensão. Ora, como seria possível fazer chegar até à população o conhecimento sistemático da universidade? Isso seria possível através da extensão da universidade até aqueles setores sociais. Mas foi a partir das experiências americanas, sobretudo naquelas localizadas na zona rural, que surgiram duas novas visões diferenciadas daquelas existentes na Europa: uma visão denominada cooperativa ou rural e outra universitária em geral. Essas visões, contudo, estavam “marcadas” por um certo desejo de “ilustrar” as comunidades.”. NETO, José Francisco De Melo. **Extensão universitária: bases ontológicas.** Caderno de extensão popular: Textos de referência para a extensão universitária, p. 153, 2002. Disponível em <http://plone.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/caderno-de-extensao-popular/caderno-de-extensao-popular.pdf#page=154> Acesso em 11 de jun.2023

⁴³² “A extensão universitária surgiu na Inglaterra na segunda metade do século XIX, por meio da oferta de cursos e outras atividades para a população em geral. Posteriormente, no contexto norte-americano, constitui-se a extensão universitária voltada para a prestação de serviço na área rural e urbana”. COLLADO, Danilo Medeiros; OLIVEIRA, Natália Carvalhais; CARNEIRO, Patrícia Oliveira. **Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG.** Interfaces-Revista de Extensao da UFMG, v. 2, n. 3, p. 4-26, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/18951/15927> Acesso em 11 de jun. 2023

educacionais voltadas para as classes populares e prestação de serviço rural⁴³³ (DE OLIVEIRA et al 2020, p.115). As iniciativas extensionistas europeia, norte-americana e latino-americana diferem de acordo com Neto⁴³⁴ (2002, p.154-155):

A extensão nas universidades americanas caracterizou-se, desde seus primórdios, pela ideia de prestação de serviços. Os movimentos europeus de universidades populares, ou a extensão veiculada por eles, diferenciam-se substancialmente das versões americanas. Estas, em geral, resultaram da iniciativa oficial, enquanto aquelas surgiram de esforços coletivos de grupos autônomos em relação ao Estado [...] Já na América Latina, a extensão universitária esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes argentinos enfatizam, pela primeira vez, a relação entre universidade e sociedade. A materialização dessa relação ocorreria através das propostas de extensão universitária que possibilitassem a divulgação da cultura a ser conhecida pelas “classes populares”. Esta foi uma ideia preliminar que permeou também a organização estudantil no Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes - UNE. Essa ideia foi determinante para a concepção de extensão veiculada pelo movimento estudantil brasileiro.

Gurgel Rocha (1986, p.55) aponta que no período entre 1912 a 1930 a partir das experiências de criação da Universidade Popular que existiu na Universidade Livre de São Paulo e fundação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa surgiram as ideias dos cursos de extensão e da extensão universitária como forma de prestação de serviços.

Em 11 de abril de 1931, foi publicado o Decreto n.º 19.851⁴³⁵ que previu a primeira referência legal de extensão, ainda vista apenas como difusão do conhecimento, restrita à cursos:

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento uteis à vida individual ou coletiva,

⁴³³ DE OLIVEIRA, Carla Viviane Novais Cabral; TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro; DE FREITAS, Rodrigo Randow. **Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica**. Brazilian Journal of Production Engineering, v. 6, n. 2, p. 114-127, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/download/30835/21170> Acesso em 11 de jun. 2023

⁴³⁴ NETO, José Francisco De Melo. **Extensão universitária: bases ontológicas**. Caderno de extensão popular: Textos de referência para a extensão universitária, p. 153, 2002. Disponível em <http://plone.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/caderno-de-extensao-popular/caderno-de-extensao-popular.pdf#page=154> Acesso em 11 de jun.2023

⁴³⁵ BRASIL. **Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm Acesso 29 jun. 2022

à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

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

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

Esta foi a primeira definição legal da extensão, como a difusão do conhecimento. Simone Imperatore e Valdir Pedde⁴³⁶ (2015, p.5) explicam a importância da educação não-formal e do movimento estudantil na concepção do Eixo Extensão:

Se no Estado Novo a Extensão sofre com a vigília (e censura) do Estado, cumprindo um papel de legitimação do governo sob a proposta de elevar o nível de cultura do povo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 4.024, 1961) seu escopo de ação limita-se à oferta de cursos a estudantes regularmente matriculados e egressos. A União Nacional de Estudantes – UNE, não obstante, realiza uma série de atividades extensionistas, desvinculadas das universidades (e do caráter “difundista” e assistencialista do período), calcadas na propagação da cultura e integração da universidade com o povo: Centros Populares de Cultura, Centro de Estudos Cinematográficos, o Serviço de Extensão Cultural e a UNE Volante exemplificam as ações realizadas no período de 1960 a 1964. Registre-se que as atividades promovidas pela UNE marcam a mudança de concepção de Extensão, concretizando ações em direção ao compromisso das universidades com as classes populares, de forma a conscientizá-las de seus direitos. Suprimidas pelos governos militares, tais ações reaparecem em fases posteriores da Extensão brasileira, seguindo a lógica do marco regulatório.

Essa concepção de difusora de cultura e de integração da universidade com a “classe popular” se concretizou através de cursos de extensão, consolidando a função universitária como “doadora” de conhecimento a ser transmitida verticalmente ao “povo”, sendo este tratado como recipiente para absorvê-la⁴³⁷ (NETO, 2002, p.157-158).

⁴³⁶ IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: **XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria**. 2015. Disponível em <http://www.unirio.br/reitoria/proreitoria/deextensaoecultura/curricularizacao-da-extensao/producoes-sobre-o-tema/Artigo1CurricularizacaoDaExtensaoUniversitariaNoBrasil.pdf> Acesso em 28 de mai. 2023

⁴³⁷ “Em seu Congresso da Bahia (UNE, 1961, p. 26), ao discutir a Reforma Universitária, a entidade apresenta os traços marcantes da extensão universitária. Esse documento trata de dois aspectos básicos: a análise da realidade brasileira e a análise da universidade no Brasil. No texto, merece destaque o capítulo que trata da Reforma Universitária que, definindo suas diretrizes, passa a assumir um “compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo”. Assim, é que se defende a abertura da universidade ao povo, com prestação de serviços e promoção de cursos a serem desenvolvidos pelos estudantes em faculdades. Esses cursos possibilitariam o conhecimento da realidade por eles e, por isso, a universidade — a extensão — os levaria à realidade. A universidade teria um papel de

A concepção legal de prestação de serviços educacionais surge apenas em 1967, com o Projeto Rondon, com previsão legal no Decreto n.º 62.927⁴³⁸, de 28 de junho de 1968, quando um grupo de trabalho formado por professores e estudantes universitárias atuaram na Amazônia.

Art. 1º. Fica instituído em caráter permanente, um Grupo de Trabalho, denominado "Projeto Rondon" com sede na cidade do Rio de Janeiro, diretamente subordinado ao Ministério do Interior, com a finalidade de promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional.

O Projeto Rondon, que era fundamentado na segurança nacional e tinha como lema "integrar para não entregar", influenciou o conceito de extensão como prestação de serviços ligada à formação cívica e ao processo geral do desenvolvimento do país, além de indissociar essa prestação ao ensino e à pesquisa⁴³⁹ (IMPERATORE; PEDDE, 2015, p.5), conforme podemos verificar na Reforma Universitária, Lei 5.540⁴⁴⁰, de 28 de novembro de 1968:

Art. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

"trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando da gestão junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa (UNE, 1961, p. 56)". Caberia à universidade, através da extensão, a conscientização das massas populares, despertando-as para seus direitos." NETO, José Francisco De Melo. **Extensão universitária: bases ontológicas**. Caderno de extensão popular: Textos de referência para a extensão universitária, p. 153, 2002. Disponível em <http://plone.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/caderno-de-extensao-popular/caderno-de-extensao-popular.pdf#page=154> Acesso em 11 de jun.2023

⁴³⁸BRASIL. **Decreto nº 62.927, de 28 de Junho de 1968**. Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 25 jun. 2022

⁴³⁹ "A Lei 5.540/68 fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior brasileiro, referindo-se de forma secundária e superficial à Extensão, perpetuadas as duas concepções historicamente situadas (cursos livres e prestação de serviços) e determinou que as instituições de ensino estendessem à comunidade, suas atividades de ensino e os resultados da pesquisa. Realizada por estudantes, em caráter opcional e sem participação docente, a Extensão mantém-se desarticulada das demais atividades acadêmicas. O texto legal aproxima as políticas educacionais brasileiras ao modelo norte-americano, nesse sentido, a ênfase extensionista consolida-se como prestação de serviços através dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC, do Projeto Rondon e do Campus Avançado, projetos desenvolvidos nacionalmente" IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. Curricularização" da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: **XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria**. 2015. Disponível em

<http://www.unirio.br/reitoria/proreitoriaodeextensaoecultura/curricularizacao-da-extensao/producoes-sobre-o-tema/Artigo1CurricularizacaoDaExtensaoUniversitariaNoBrasil.pdf> Acesso em 28 de mai. 2023

⁴⁴⁰ BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm Acesso em 21 jun. 2022

Art. 40. As instituições de ensino superior

- a) 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;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

A Reforma Universitária de 1968 não considerou a extensão como terceiro pilar educacional (Almeida et al, 2012, p.3), situação que só iria acontecer legalmente somente em 1988⁴⁴¹:

No Brasil, em 1968, é sancionada a Lei nº 5.540/68 (que tratou da reforma universitária), que tornou a extensão universitária obrigatória sob a forma de cursos e serviços estendidos à comunidade, mas não a designou como terceira atividade a ser desenvolvida na universidade, além do ensino e pesquisa, atividades precípuas e bem estabelecidas e reconhecidas pelo corpo acadêmico.

Essa reforma foi fortemente influenciada pelos ideais autoritários e centralizadores do regime militar, o que acabou resultando em limitações e exclusões. Um dos principais motivos pelos quais a Reforma Universitária de 1968 não considerou a extensão como terceiro pilar educacional está relacionado à visão restrita do papel da universidade naquela época. Durante o período militar, a universidade era vista predominantemente como um espaço para a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

Assim, a ênfase estava na formação profissionalizante e na produção de conhecimento voltado para as necessidades do mercado. Essa abordagem limitada da universidade refletia a visão dos militares de que a educação deveria estar a serviço dos interesses estatais e econômicos, e não necessariamente voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade.

Além disso, o regime militar buscava controlar e direcionar a produção de conhecimento e o pensamento crítico, restringindo a liberdade acadêmica e limitando a participação da comunidade universitária nas decisões políticas e administrativas.

Contrapondo-se a tudo isso, em 1968, é publicado o livro “Extensão ou Comunicação?”, de autoria de Paulo Freire, onde o conceito de extensão que conferia passividade na ação e objetivava um dos sujeitos, sofre radical crítica. Nessa obra, há

⁴⁴¹ Com a promulgação da Constituição de 1988, que garantiu princípios como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, houve uma maior valorização da dimensão social e comunitária da universidade, ampliando seu papel na sociedade e incentivando a participação dos estudantes e professores em atividades de extensão.

uma inter-relação entre Educomunicação⁴⁴² (FREIRE, 2020, p.84-85), sujeito crítico⁴⁴³ (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.60) e extensão, além da contraposição entre os conceitos de “extensão da cultura” ao de “comunicação sobre cultura” e de “invasão cultural” ao de “ação cultural” ⁴⁴⁴ (GADOTTI, 2017, p.5).

A partir de Paulo Freire verificamos a presença de dois tipos de extensão: a horizontal e a vertical⁴⁴⁵ (BALBINOT, 2012, p.15). A primeira, nascida de uma pedagogia da comunicação, de troca, dialógica, crítica e problematizadora. A segunda, antidialógica, ligada à invasão cultural, entrega, manipulação e opressão. Serrano⁴⁴⁶ (2013, p.2) lembra que

no diálogo com o pensamento freireano podemos analisar estas práticas de extensão a partir da crítica feita pelo educador ao processo verticalizado e que ‘coisifica’ o homem. E com base na categorização feita por Freire em seu trabalho “Extensão ou Comunicação” podemos apresentar este momento

⁴⁴² Sendo um dos primeiros pesquisadores do Brasil a tratar sobre a Educomunicação, Paulo Freire ensina que “não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. [...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário”. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

⁴⁴³ Martín-Barbero alerta que “a educação tem de ajudar a criar nos jovens uma mentalidade de crítica, questionadora, desajustadora da inércia na qual as pessoas vivem, desajustadora da acomodação na riqueza e resignação na pobreza.” MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Desafios culturais da comunicação à educação**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 18, p. 51-61, maio.ago., 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9210> Acesso em: 12 jan. 2023

⁴⁴⁴ Gadotti explica que “como resultado da reflexão crítica sobre essa sua prática, publicou o livro Extensão e Comunicação? A primeira edição saiu em 1967, pelo ICIRA, com prefácio de seu diretor, Jacques Chonchol. Nele, Paulo Freire, trata da estrutura da comunicação entre técnicos e camponeses no desenvolvimento da sociedade agrária. Ele opôs o conceito de “extensão da cultura” ao de “comunicação sobre cultura”. Para ele, o primeiro é “invasor”, enquanto o segundo promove a conscientização: “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações [...] Freire entende a extensão como “ação cultural”, o contrário da “invasão cultural”. Por cultura ele entende o que fazemos, como práxis, como “ação transformadora” - transformar o meio natural em meio cultural - isto é, trabalho, seja ele material ou imaterial, social ou produtivo, manual ou intelectual.” GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

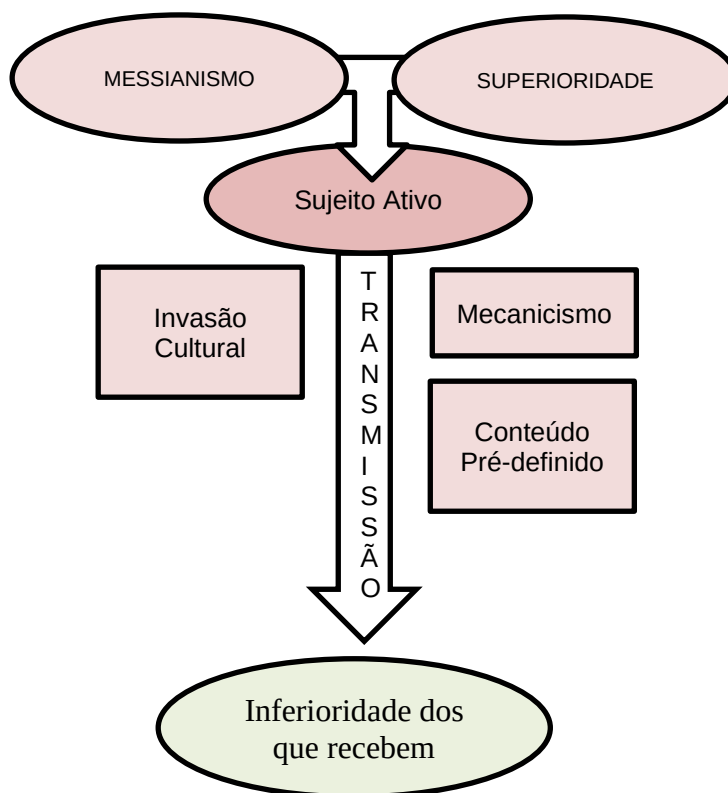
⁴⁴⁵ Balbinot denomina essa postura relacional marcadamente autoritária e antidialógica de verticalismo pedagógico ou relação pedagógica vertical: “por relação vertical entendo uma postura predominantemente unilateral, em que um dos polos relacionais se sobrepõe ao outro e pretende dominá-lo, anulando-o como sujeito. Uma relação vertical caracteriza-se fundamentalmente por articular-se em uma posição de ruptura com o diálogo. Em contraposição, uma relação dialógico-horizontal supõe que se estabeleça um processo relacional baseado na estrutura aberta e continuada de pergunta-resposta-pergunta, incluindo o outro por meio da escuta e do reconhecimento recíprocos”. BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica** / Rodinei Balbinot. – São Paulo : Paulinas, 2012.

⁴⁴⁶ SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, p. 01-15, 2013.

inicial da extensão como um momento autoritário da universidade, que desconhecendo a cultura e o saber popular, apresentava-se como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância.

Apresentamos abaixo o gráfico de Serrano adaptado na obra de Paulo Freire, “Extensão ou comunicação?”, considerando essa estrutura de transmissão vertical do conhecimento:

Gráfico 6: Transmissão vertical do conhecimento



Fonte: Serrano⁴⁴⁷ (2013, p.3)

Paulo Freire⁴⁴⁸ (2020, p. 19-20) relaciona o termo extensão no campo associativo às seguintes ideias: a) transmissão; b) sujeito ativo que estende; c) conteúdo escolhido por quem estende; d) recipiente do conteúdo; e) entrega de algo que é levado por um sujeito que se encontra atrás do muro à aqueles que se encontram além do muro, fora do muro; f) messianismo por parte de quem estende; g) superioridade do conteúdo de quem entrega; h) inferioridade dos que recebem; i)

⁴⁴⁷ SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, p. 01-15, 2013.

⁴⁴⁸ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

mecanicismo na ação de quem estende; e j) invasão cultural através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem.

O Gráfico aponta para uma “atávica relação de poder fundada no binômio superior-inferior”⁴⁴⁹ (SEMERARO, 2006, p.60) comando-obediência, chefe-subalterno, patrão-operário, dirigente-dirigido (SEMERARO, 2006, p.212) e uma reflexão sobre o termo extensão como transmissão vertical do conhecimento, sendo o sujeito ativo aquele que estende um conteúdo escolhido e levado por ele para aqueles que estão além do muro da escola. No lugar da construção, do diálogo, da comunicação e transformação, esse modelo instaura a coisificação do homem, concebendo vaziamente o messianismo e a superioridade de quem entrega, superpondo-se a visão de mundo daqueles que levam a aqueles que passivamente recebem, como o culto que oculta mencionado por Arroyo⁴⁵⁰ (2013, p.263):

Com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com o culto à industrialização se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que se decreta o desaparecimento dos coletivos humanos que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado. Esses coletivos viram anônimos, inexistentes, no início dos tempos, da civilização, da história. Ausentes na história do conhecimento, da cultura e das ciências. Logo, ausentes nos currículos. [...] A tensão está posta nas escolas, nos currículos e na docência: ignorá-los ou reconhece-los; apagar ou mirar e reconhecer seus rostos; ignorar ou destacar suas experiências; que saibam de si mesmo ou que saiam ignorando-se; reconhecer seu presente, seu passado tão presente ou ocultá-lo em promessas de futuro.

Miguel Arroyo adverte que o culto às cidades, à industrialização, ao progresso científico e ao futuro na perda de outras formas de produção, saberes ancestrais, tradição e vivências do passado e do presente podem levar ao desaparecimento dos coletivos humanos, que se tornam anônimos e inexistentes na história do conhecimento, da cultura e das ciências.

⁴⁴⁹ Semeraro explica que na “democracia radical desenhada nos escritos de Gramsci não se trata de um gerenciamento mais ou menos eficiente da ‘coisa’ pública, de uma administração meramente jurídica e da preservação das ‘regras do jogo’. Os ‘dirigentes’ da ‘nova hegemonia’ – para usar uma terminologia totalmente ressignificada por Gramsci – agora, são aqueles que trabalham para destruir a atávica relação de poder fundada no binômio superior-inferior, orientam toda a ação política para superar a estrutura ancestral que se cristalizou na forma de governante-governado, dirigente-dirigido, comando-obediência”. SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2006.

⁴⁵⁰ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Essa é a tensão que a curricularização da extensão pretende expor na escola: ignorar ou reconhecer esses coletivos e suas experiências, apagar ou destacar suas vivências e conhecimentos, e se concentrar no presente, no passado ou nas promessas de futuro. Curricularizar a extensão é uma forma repensarmos a (re)construção da escola como coaprendizagem, coprodução e cogestão e não como mera transmissão vertical de conhecimento. É uma forma de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e saberes, tanto do passado quanto do presente, para uma educação desafiada ao risco da transformação social.

Cabe aqui um exemplo ocorrido em sistema de irrigação dos campos de arroz citado por Boaventura Santos⁴⁵¹ (2008, p.160) no âmbito do culto ao progresso científico que oculta saberes ancestrais e a importância da ecologia de práticas de saberes pautada pelo princípio da precaução.

A ecologia dos saberes pauta-se pelo princípio da precaução. Sempre que há intervenções no real que podem, em teoria, ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio da precaução. No âmbito da ecologia dos saberes este princípio deve formular-se assim: em igualdade de circunstâncias deve referir-se a forma de conhecimento que garanta a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção. No caso de substituição de intervenções por outras paralelas mas informadas por outros conhecimentos, o princípio da precaução exige que a substituição não resulte de juízos assentes em hierarquias abstratas entre saberes, mas de deliberações democráticas sobre ganhos e perdas. O exemplo seguinte ilustra bem a importância deste princípio. Nos anos de 1960 os sistemas milenares de irrigação dos campos de arroz em vários países da Ásia foram substituídos por sistemas científicos de irrigação, promovidos pelos prosélitos da Revolução Verde. No caso do Bali, uma ilha da Indonésia, os sistemas tradicionais de irrigação assentavam em conhecimento hidrológicos, agrícolas ancestrais, e eram administrados por sacerdotes de Dewi-Danu, a deusa hindu da água. Foram substituídos precisamente por serem considerados supersticiosos, derivados do que os antropólogos designaram como “culto do arroz”. Acontece que a substituição teve resultados desastrosos para a cultura do arroz, tão desastrosos que os sistemas científicos tiveram de ser abandonados e os sistemas tradicionais restaurados. O mais trágico, contudo, é que a suposta incompatibilidade entre dois sistemas de conhecimentos para a realização da mesma intervenção – a irrigação dos campos de arroz – foi o resultado de uma má avaliação provocada precisamente por juízos abstratos (a partir do universo da ciência moderna) sobre o valor relativo dos conhecimentos. Anos mais tarde, a modelação computacional – uma área das novas ciências ou ciências da complexidade – veio demonstrar que as sequências da água geridas pelos sacerdotes da deusa Dewi-Danu eram os mais eficientes possível, mais eficiente, portanto, que as do sistema científico de irrigação.

⁴⁵¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em https://www.academia.edu/39291423/A_gramatica_do_tempo_para_uma_nova_cultura_politica20190528_106790_1pripw1 Acesso em 23 de junho de 2023

Para Paulo Freire⁴⁵² (2020 p. 107), esse culto que oculta é uma “falsa concepção da educação, que se baseia na invasão cultural e no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação” porque a “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”⁴⁵³ (2020, p. 89) e não mera reprodução⁴⁵⁴ (GADOTTI, 2003, p.60) de um “apagar de rostos, vivência e origens do quadro da escola”⁴⁵⁵ (2013, p.263). Mas é também estar na arena da vida, no campo, no enfrentamento das causas e consequências da luta⁴⁵⁶ (FREIRE; SHOR, 1986, p.94) e não apenas na arquibancada.

Esta é a razão pela qual Paulo Freire⁴⁵⁷ conclui (2020 p. 104):

A “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. Para nós, a “educação como prática de liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes”.

⁴⁵² FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

⁴⁵³ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

⁴⁵⁴ “A educação e o sistema escola, em particular, enquanto aparelho ideológico da classe dominante, é essencialmente aparelho de reprodução de classes e reprodução das relações de produção da sociedade de classes”. O problema teórico e prático que vejo na demonstração dessa tese é este: se a educação reproduz uma sociedade, não pode transformar o que reproduz. [...] não pode transformar o que mantém”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

⁴⁵⁵ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁴⁵⁶ “Uma vez, por exemplo, um intelectual tentou começar a participar nas atividades de um grupo de camponeses. Ele ia lá dia após dia, tentando tornar-se uma espécie de conselheiro. No terceiro ou quarto dia, um camponês lhe disse: “Olha aqui, companheiro, se você pensa que vem aqui ensinar como cortar uma árvore, não precisa, porque já sabemos como fazer isso. O que precisamos é saber se você estará conosco quando a árvore cair”. Olhe, essa é uma linguagem muito simbólica. É muito rica. É poética, precisamente porque a linguagem metafórica é poética.” FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

⁴⁵⁷ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Para Gurgel Rocha⁴⁵⁸ (1986, p.55-57), entre 1968 e 1976 houve uma maior institucionalização da extensão pelos seguintes pontos básicos:

o advento da Lei n. 5.540; a disseminação das ideias extensionistas pelo Conselho de Reitores; o aparecimento dos Campi Avançados - como propostas estratégicas de extensão -; e o surgimento da Coordenação Nacional dos CRUTACs - CINCRUTAL. E igualmente o momento em que surge a Coordenação de Atividades de Extensão - CODAE - do Ministério de Educação e Cultura - MEC -, quando passa-se a contar também com estruturas administrativas de planejamento, coordenação e execução das atividades de extensão, a nível das universidades. Avança-se muito a nível do discurso oficial, incorporando-se inclusive o conceito de comunicação à proposta geral de extensão [...] a universidade pode ser um mecanismo de apoio ao processo de mudança social. Como se teve chance de analisar anteriormente, os grupos da universidade que pretendem trabalhar com o povo, devem partilhar com ele, de um processo de troca ou confronto de saberes, onde se faça o desvendamento das limitações institucionais, instrumentalizando-o para tirar o maior proveito não somente das ações possibilitadas pela ação da Instituição de Ensino Superior, mas, das organizações do Estado de um modo geral. Devem igualmente buscar um conhecimento concreto das condições de vida da classe subalterna, das suas formas de produção do saber, de seus valores, descobrindo, assim, onde está a ciência no senso comum. Devem assessorar as populações, no sentido de que estas se tornem mais capazes de um esforço crítico, para poder interpretar e compreender a realidade presente e sistematizar suas propostas de direcionamento da sociedade, auxiliando concretamente o surgimento dos intelectuais orgânicos da classe dominada

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Interior criaram a Comissão Mista CRUTAC⁴⁵⁹/MEC – Campus Avançado/MINTER, a qual propôs a institucionalização e fortalecimento da Extensão Universitária na primeira metade da década de 1970. Segundo Nogueira⁴⁶⁰ (2005, p.73) “o relatório da Comissão Mista registra a ideia de que a extensão deveria ser encarada como atividade própria e permanente na vida da universidade”. Para o autor:

o documento acena para a possibilidade da extensão vir a constituir-se em ponto de partida para a atualização e reformulação de currículos dos cursos de graduação e dar novas perspectivas aos trabalhos de pesquisa. E ainda, constitui-se em instrumento de retroalimentação das universidades e demais instituições, possibilitando maior inserção da primeira nas realidades regional e nacional e no momento histórico do país.

Por meio da produção de comissão, criou-se a Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), em 1974, a qual produziu o Plano de Trabalho de Extensão

⁴⁵⁸ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. 1986. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf Acesso em 27 de mai. 2023

⁴⁵⁹ Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC

⁴⁶⁰ NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG. 2005. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/37970> Acesso em 28 de mai. 2023

Universitária que define a Extensão como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular⁴⁶¹ (TELEGINSKI et. al. 2014, p.2).

Simone Imperatore e Valdir Pedde⁴⁶² (2015, p.5-6) ressaltaram que a elaboração das diretrizes da extensão para universidade ficou centralizada no MEC na primeira Política de Extensão data de 1975, a partir do 1º Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Para eles:

O referido plano constituiu um marco, apresentando as seguintes inovações: a) mudança/ampliação do público atendido pela ação extensionista: organizações, outras instituições e populações de um modo geral (descolando-se da clientela historicamente atendida); b) estabelecimento da relação ensino-pesquisa-extensão; c) instituição da relação dialógica universidade-sociedade através das trocas entre o saber acadêmico e o saber popular (em oposição ao autoritarismo até então verificado); d) ampliação do rol de atividades de Extensão: cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária; participação docente e discente no desenvolvimento das atividades extensionistas.

Em 1979, é publicado o relatório⁴⁶³ do Ensino Superior no Brasil no período de 1974 a 1978, constando o Plano de trabalho de extensão universitária pela Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e oferece um novo conceito de extensão como “...a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa” (1979, p.132).

⁴⁶¹ TELEGINSKI, Diego Estevan et al. A curricularização da extensão nos cursos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. In: **SEI'2014 (Seminário de Extensão e Inovação)**. 2014. Disponível em <https://portalpadrao.ufma.br/proec/curricularizacao/biblioteca-da-curricularizacao/arquivos-biblioteca/a-curricularizacao-da-extensao-nos-cursos-da-universidade-tecnologica-federal-do-parana.pdf> Acesso em 28 de mai. 2023

⁴⁶² IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: **XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria**. 2015. Disponível em <http://www.unirio.br/reitoria/proreitoria-de-extensao-e-cultura/curricularizacao-da-extensao/producoes-sobre-o-tema/Artigo1CurricularizacaoDaExtensaoUniversitariaNoBrasil.pdf> Acesso em 28 de mai. 2023

⁴⁶³ BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **O ensino superior no Brasil – 1974-1978**; relatório, Brasília, MEC/SESu/CODEAC, 1979. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002283.pdf> Acesso: 20 jun. 2022

A extensão nesse plano deixa de ser unitária⁴⁶⁴ (ROCHA, 1986, p.57-58) e ganha essa característica de influxo, de troca de saberes e de mudanças internas provocadas por demandas e lições externas. O impacto da extensão deixa de ser apenas social e passa a ser também na instituição, daí a origem da EPEG. Esse reconhecimento no fim da década de 70 nasce da luta social pela redemocratização no país, conforme assinalado na Política Nacional de Extensão Universitária de 2012⁴⁶⁵:

Os avanços introduzidos pelo Plano de Trabalho de Extensão Universitária praticamente coincidiram com o início do processo de “abertura lenta e gradual” do Regime Militar. Indicando a revitalização da sociedade civil e da sociedade política brasileiras, no final da década de 1970 e início da de 1980, surgiram inúmeros movimentos populares e associações civis, inclusive sindicais; foram feitas reformas na legislação partidária, que permitiram a criação de novos partidos políticos; e, por fim, foi aprovada a anistia política. No seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas. A partir de então, a Extensão Universitária passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais. Embora ainda restrita à dimensão processual, a busca da institucionalização da Extensão tornou-se o principal desafio. O entendimento era de que essa institucionalização deveria envolver toda a Universidade Pública. (FORPROEXT, 2012 p. 14)

Em 1987 é criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), atualmente Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, e a partir dele uma representação nacional das discussões e políticas voltadas ao desenvolvimento da extensão no país.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a indissociabilidade entre os eixos torna-se princípio na prática educacional. O artigo

⁴⁶⁴ Gurgel Rocha defende que “não há uma única maneira de encarar a extensão da universidade, existe, isto sim, extensões da universidade. em direção a comunidades, instituições, organizações, em relação a classe dominante ou a dominada, de acordo com proposta política dos grupos que participam da ação extensionista. Como não há uma proposta unitária, uma única formulação ou uma única maneira de encarar o processo de extensão, torna-se difícil para alguns, considerar como extensão universitária a atuação de grupos que praticam ações completamente diversas das suas”. ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. 1986. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf Acesso em 27 de mai. 2023

⁴⁶⁵ FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. **Política Nacional de Extensão.** Manaus. 2012. Disponível em < <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> > acesso 20 de jun. 2022

207 da CF/88⁴⁶⁶ prevê que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Constituição Federal de 1988⁴⁶⁷ em seu artigo 213, §º possibilita que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público”. O art. 43 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁴⁶⁸ da LDBEN estabelece a Extensão como uma das finalidades da Universidade e institui a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público. Diego Teleginski e Laís Alegre⁴⁶⁹ (TELEGINSKI et. al. 2014, p.3) explicam que a partir daí “surge a universalização da Extensão Universitária com a inclusão nos currículos, flexibilizando-os e imprimindo um novo significado dos conceitos de ambiente de sala de aula e de eixo pedagógico”. Para eles,

o objetivo não era apenas que se aproveitassem os créditos oriundos de ações extensionistas, para efeitos de integralização curricular ou que se criassem novas disciplinas relacionadas com a Extensão Universitária. A questão é como incluí-la, de forma inovadora, no projeto pedagógico dos cursos, para que esta tenha um papel fundamental na formação profissional e de produção do conhecimento.

Com esse novo significado dos conceitos, importante citar Josicélia Fernandes⁴⁷⁰ que trata do engendramento do novo na formação acadêmica em seu artigo “Indissociabilidade Ensino/Pesquisa/Extensão: buscando a essência e engendrando o novo”. Para ela (1994, p. 40):

O engendramento do novo se dá em termos político-metodológicos, partindo do concreto real ao concreto pensado, através de uma prática social que se dá na construção de um projeto histórico da sociedade, dando um salto de qualidade na formação de profissionais competentes e politicamente comprometidos. Assim, o horizonte para a indissociabilidade EPE pode ser

⁴⁶⁶ BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 de maio 2022

⁴⁶⁷ BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 de mai. 2022

⁴⁶⁸ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 mai. 2022

⁴⁶⁹ TELEGINSKI, Diego Estevan et al. A curricularização da extensão nos cursos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. In: **SEI'2014 (Seminário de Extensão e Inovação)**. 2014. Disponível em <https://portalpadrao.ufma.br/proec/curricularizacao/biblioteca-da-curricularizacao/arquivos-biblioteca/a-curricularizacao-da-extensao-nos-cursos-da-universidade-tecnologica-federal-do-parana.pdf> Acesso em 28 de mai. 2023

⁴⁷⁰ FERNANDES, Josicélia Dumêt. **Indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão: buscando a essência e engendrando o novo**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 47, p. 36-41, 1994. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/reben/a/jKKks4h85ryfQ8pVfGZ78cm/?format=pdf&lang=pt> > Acesso 22 de jun. 2022.

expresso como ação vinculada, contínua e processual de uma nova política, uma nova filosofia, uma nova postura acadêmica

Josicélia Fernandes destaca que o engendramento do novo ocorre por meio de uma prática social que parte do concreto real ao concreto pensado. Isso implica na construção de um projeto histórico da sociedade, visando a formação de profissionais competentes e politicamente comprometidos com uma prática social pensada. A autora enfatiza a necessidade de uma nova política, filosofia e postura acadêmica para alcançar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Marilena Chauí⁴⁷¹ (2003, p.12) reforça essa relação da indissociabilidade com a formação dialógica, reflexiva, crítica e problematizadora:

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

A formação envolve a introdução ao passado da cultura, o despertar para as questões que o passado traz para o presente e o estímulo à transição do instituído para o instituinte. A curricularização da extensão aliada à indissociabilidade dos eixos convoca a escola a instituir o novo sobre o que está sedimentado na cultura, reabrindo o tempo e formando o futuro. Isso ocorre quando o presente é questionado, refletido e criticado, tornando-se possível elevar ao plano do conceito o que foi experienciado como questão, pergunta, problema ou dificuldade. Esse cenário coloca a extensão como eixo de “virada de chave” a favor de uma formação humana integral e alinhada com as demandas da comunidade.

A extensão como eixo “virada de chave” fortalece o papel da escola como agente transformador da realidade local. Ao se enraizar projetivamente na comunidade, a escola se legitima como uma instituição comprometida com o

⁴⁷¹ CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 27 de jun. 2022

desenvolvimento social e educacional do seu território. O protagonismo da extensão não está representado pela educação que acontece exclusivamente no chão da sala de aula, o protagonismo da extensão está nos caminhos para o mundo da vida, nas ruas, veredas, pontes, rios e estradas que levam e trazem a escola e a comunidade. É por meio desses caminhos que a extensão se torna uma ferramenta poderosa de transformação e de promoção do bem comum. A curricularização da extensão é a inclusão no currículo de todos esses caminhos e o ápice da indissociabilidade com a formação afetiva, dialógica, reflexiva, crítica e problematizadora.

O desenvolvimento e protagonismo da extensão como parte integrante do princípio da universalidade e indissociabilidade, para o enfrentamento das crises institucionais da educação que veremos mais à frente, sofre um retrocesso com a publicação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁴⁷², Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que prevê a extensão apenas como finalidade e não como parte integrante do princípio da indissociabilidade:

Art. 43. A educação tem por finalidade:

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

Em 1999 foi publicado o Plano Nacional de Extensão do FORPROEX e conceituou a extensão como “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”. Quando caracterizada como relação, com carga emocional dialógica, reforça que a extensão é uma atividade num processo contínuo de transformação mútua entre a escola e a sociedade e não apenas uma ação pontual ou serviço isolado que estende sem diálogo, reforçando o conceito do FORPROEX de 1987⁴⁷³ (2012, p.15):

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a

⁴⁷² BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15/05/2022

⁴⁷³ FORPROEXT- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. **Política Nacional de Extensão**. Manaus. 2012. Disponível em < <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> > acesso 20 de jun. 2022

produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987)

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação e publicada a Lei n.º 10.172⁴⁷⁴, de 9 de janeiro de 2001 e incluído nos objetivos e metas o Programa de Desenvolvimento da Extensão:

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

Foi a primeira vez que surgiu, em legislação, a curricularização da extensão nos cursos de graduação no país, com oferta de 10% dos créditos voltados ao programa de desenvolvimento da extensão. O Programa de Extensão Universitária⁴⁷⁵ (PROEXT) é criado somente em 2003 e “tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.”

Em 2007 foram publicadas as diretrizes da extensão⁴⁷⁶ (FORPROEX, 2006, p. 18-19):

Impacto e transformação: estabelecimento de uma relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas. Essa diretriz consolida a orientação para cada ação da Extensão Universitária: frente à complexidade e a diversidade da realidade, é necessário eleger as questões mais prioritárias, com abrangência suficiente para uma atuação que colabore efetivamente para a mudança social. Definida a questão, e preciso estudá-la em todos seus detalhes, formular soluções, declarar o compromisso pessoal e institucional pela mudança, e atuar;

Interação dialógica: desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda

⁴⁷⁴ BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 27 de jun. 2022

⁴⁷⁵ MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ProExt – Apresentação. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/proext-apresentacao> Acesso em 28 de jun. 2022

⁴⁷⁶ FORPROEXT- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. Extensão Universitária: Organização e Sistematização. Belo Horizonte: COOPMED, 2007. 112 p. (Coleção Extensão Universitária; v.6). Disponível em , <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em 28 de jun. 2022

marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão;

Interdisciplinaridade: caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas;

Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão: reafirmando a extensão como processo acadêmico – justificando o adjetivo “universitária” –, em que toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional, e de sua formação cidadã – reconhecer-se agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora e um compromisso. (FORPROEX, 2006)

No decorrer do texto iremos sempre fazer menção a essas diretrizes e apresentaremos uma figura que representará o ciclo de desenvolvimento das diretrizes da extensão. Com a criação dos Institutos Federais pela Lei n.º 11.892⁴⁷⁷, de 29 de dezembro de 2008 há previsão da equiparação legal com as universidades federais e conseqüentemente toda essa construção extensionista para as Universidades se aplicam aos Institutos Federais.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

A lei de criação dos Institutos Federais ainda reforça a política de Extensão reconhecendo-a no inciso IV do art. 7º como atividade planejada, e não apenas uma ação, e avança para uma articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, enfatizando a produção, desenvolvimento e difusão do conhecimento científico e tecnológico. O conceito de extensão, a partir do FORPROEX 2012⁴⁷⁸, foi apresentado à sociedade e instituições de ensino com a seguinte definição:

⁴⁷⁷ BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm > Acesso 25 de jun. 2022

⁴⁷⁸ FORPROEXT- Fórum de Pró-Reitores de Extensão. **Política Nacional de Extensão.** Manaus. 2012 Disponível em <http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-2012.pdf> Acesso 22 de jun. de 2022

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.

O FORPROEX 2012 incluiu como diretriz o impacto na formação do estudante. Somado às diretrizes da extensão acima detalhadas, o conceito de extensão trazido pela FORPROEX 2012 assume o protagonismo no enfrentamento das crises de hegemonia, de legitimidade e institucional dos Institutos Federais e Universidades que iremos detalhar mais à frente.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação e publicada a Lei n.º 13.005/2014⁴⁷⁹, de 25 de junho de 2014 e mais uma vez assegurado o mínimo de 10% do total de créditos curriculares exigidos para graduação em programas e projetos de extensão:

Estratégia 12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

Em 2015, o FORPROEX⁴⁸⁰ conceituou a extensão como “processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade”.

O CNE publica a Resolução n.º 7/2018 reafirmando a extensão como atividade integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa e constituindo-a no processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino e a sociedade, por meio da produção e aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Essa regulamentação não trata mais de uma extensão apenas universitária, mas amplia para todas as instituições de ensino públicas e privadas. Após toda essa cronologia legal e política de desenvolvimento da extensão no país, apresentamos a

⁴⁷⁹ BRASIL, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 27 de jun. 2022

⁴⁸⁰FORPROEXT- Fórum de Pró-Reitores de Extensão. **Contribuições para a política de extensão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Disponível em <<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/FORPROEXT-2015.pdf>> Acesso em 20 de jun. 2022

Tabela 1, uma adaptação da tese de doutoramento em Ciências da Educação de Alfredo Balduino Santos⁴⁸¹ (2020, p.63-64), que resume bem os 07(sete) períodos na história da extensão no Brasil:

Tabela 1 - Cronologia da Extensão no Brasil

Denominação	Período	Concepção	Legislação	Ação	Protagonismo
Pré-história da extensão	Brasil Colônia 1500 a 1822	Cursos com o objetivo de “ilustrar” a elite (cursos de artes) e formar mão de obra	Omissa	Cursos livres	Igreja
	Brasil Império 1822 a 1912	Envolvimento político-social, processos emancipatórios	Omissa	Cursos livres, Envolvimento político-social dos acadêmicos	Acadêmicos
Primeiras Experiências Extensionistas	Brasil República I 1912 a 1937	Extensão enquanto instrumento de socialização de conhecimentos: cursos/eventos, difusão/imposição cultural	Decreto n.º 19.851/31	Conferências, cursos gratuitos, extensão rural e atividades culturais	Instituições de Ensino Superior
Extensão político-acadêmica	Brasil República II 1937 a 1964	Participação política, cidadã, educação crítica e emancipação popular capitaneada pela UNE no período de 1956 a 1964, desvinculada da universidade Institucionalização da extensão a partir de sua redução a cursos dirigidos, de modo geral, a uma clientela já ligada à universidade	Declaração da Bahia de 1961 Lei n.º 4.024/61 (art. 69)	Conferências, cursos gratuitos à população em geral, extensão rural, movimentos culturais e políticos, compromisso social da universidade, prestação de serviços, promoção e defesa de direitos	Movimento Estudantil
Extensão cívica	Brasil República III 1964 a 1985	Prestação de serviços de desenvolvimento às comunidades, formação curricular complementar dos acadêmicos/cursos	Lei n.º 5.540/68 (arts. 20 e 40) 1º plano e Trabalho da Extensão Universitária de 1975	Conferências e cursos, prestação de serviços de desenvolvimento (Projeto Rondon/CRUTAC)	Estado
Extensão empreendedora	Brasil República IV 1985 a 2014	Articuladora do ensino e da pesquisa, venda de serviços, projeção social da universidade, cursos/eventos.	CF/88 (art. 207) Lei n.º 9.394/96 (art. 43)	Cursos, eventos, prestação de serviços à comunidade, venda de serviços/extensão tecnológica, programas e projetos	Instituições de Ensino Mercado
Extensão social-acadêmica	Brasil Contemporâneo 2014 a 2024	Extensão enquanto função acadêmica, princípio e processo de aprendizagem integrada ao currículo, efetivamente indissociável à pesquisa e ao ensino, diálogo e compromisso social.	Lei n.º 13.005/2014	Programas e Projetos de relevância social integrados ao currículo	Estado Instituições de Ensino

Fonte: (SANTOS, 2020, p.63-64)

⁴⁸¹ SANTOS, Alfredo Balduino. **A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades.** 2020. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/71030/1/Alfredo_Balduino_Santos.pdf Acesso em 12 de jun. 2023

A construção histórica do conceito da extensão, hoje fundamentada como atividade intencional, dirigida (para emancipação e não domesticação) e direcionada para a potencialização da humanidade no mundo do trabalho, integrada à matriz curricular, e conseqüentemente à transformação social contínua, nos chama para a “responsabilidade existencial”⁴⁸² (FREIRE, 1959, p.15) da recusa ao imediatismo, pragmatismo, assistencialismo⁴⁸³ (ROCHA, 1986, p.58) e mercantilismo.

As trocas de saberes⁴⁸⁴ (CONIF, 2013, p.17), as demandas e questões sociais fazem parte de uma totalidade e complexidade que não são possíveis de serem desconstruídas com ações isoladas ou fragmentadas. Se hoje a extensão é reconhecida como atividade construída historicamente como processo educacional interdisciplinar, político, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino e a sociedade, por meio da produção e aplicação do conhecimento, em articulação permanente com ensino e pesquisa, não podemos mais encará-la sem essa continuidade dialógica.

A tradicional natureza temporária dos projetos de extensão muda para continuidade e permanência com a implantação da curricularização da extensão.

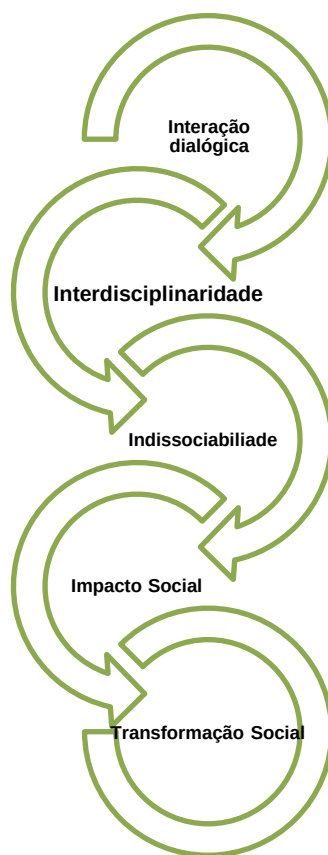
⁴⁸² Para Freire, a responsabilidade é um “dato existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁴⁸³ “Na realidade, se considerada no plano estritamente institucional e na perspectiva dominante nas universidades brasileiras, a extensão tem sido até hoje uma função exercida assistematicamente, esporadicamente, sem vinculação com o ensino e a pesquisa, não sendo considerada de fato como função, apesar das inúmeras instâncias burocráticas existentes para sua operacionalização ou coordenação. O que é chocante, é o alegado compromisso que a universidade declara criar com as comunidades pobres, pela via da extensão gerando grandes expectativas”. ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. 1986. Disponível em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf Acesso em 27 de mai. 2023

⁴⁸⁴ Dentre as diretrizes das ações da extensão no documento Extensão Tecnológica estão: contribuir para o desenvolvimento da sociedade constituindo um vínculo que estabeleça troca de saberes, conhecimentos e experiências para a constante avaliação e vitalização da pesquisa e do ensino; buscar interação sistematizada da Rede Federal de EPCT com a comunidade por meio da participação dos servidores nas ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil; integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico e o saber popular; Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais-cidadãos; participar criticamente de projetos que objetivem o desenvolvimento regional sustentável, em todas as suas dimensões; articular políticas públicas que oportunizem o acesso a educação profissional estabelecendo mecanismos de inclusão Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF). **Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013 Disponível em <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/politica/conif-2013-extensao-tecnologica-rede-federal.pdf> Acesso em 16 de mai. 2023

Apresentamos abaixo o ciclo de desenvolvimento da extensão Gráfico 7 considerando as diretrizes e o conceito expresso na Resolução 7/2018:

Gráfico 7: Ciclo de desenvolvimento das diretrizes da extensão



Fonte: próprio autor (2023)

O ciclo de desenvolvimento da extensão baseado nessas diretrizes busca promover um impacto positivo na territorialidade da escola. Esse ciclo pode ser dividido em quatro etapas principais: identificação das questões prioritárias, diálogo e interação, interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. A primeira etapa consiste na identificação das questões mais prioritárias e relevantes para a comunidade. É necessário compreender as necessidades e interesses da maioria da população, bem como os desafios enfrentados pela região. Essa etapa envolve uma análise detalhada da realidade, formulação de soluções e o compromisso pessoal, profissional e institucional para promover a mudança social.

A segunda etapa é a interação dialógica, que busca estabelecer relações de diálogo e troca de saberes entre a universidade e os setores sociais. Essa interação vai além da tradicional visão de extensão como prestação de serviço, transmissora de conhecimento acumulado pela escola. Ao contrário, busca-se uma troca de saberes, uma aliança com movimentos sociais e uma superação das desigualdades e exclusões presentes na sociedade.

A terceira etapa é a interdisciplinaridade, que envolve a interação de diferentes disciplinas, modelos e conceitos complementares. Por meio dessa abordagem, busca-se uma consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores envolvidos no processo social. Além disso, busca-se a interprofissionalidade, intersetorialidade e a interinstitucionalidade, construída por meio da interação e inter-relação entre organizações, setores, instituições e sujeitos profissionais.

Por fim, a quarta etapa reafirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A extensão é vista como um processo que deve estar vinculado à formação de sujeitos e à geração de saberes voltados à transformação social. Nesse sentido, os(as) estudantes são protagonistas de sua formação humana, técnica e cidadã, assumindo um papel ativo na garantia de direitos e deveres da comunidade.

Esse ciclo de desenvolvimento da extensão baseado nas diretrizes busca promover um impacto transformador na realidade concreta, por meio da identificação de questões prioritárias, do diálogo e interação, da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O CNE publicou a Resolução n.º 1/2021⁴⁸⁵ definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e em seus incisos I a X do art. 3º estabelece os seguintes princípios da EPT:

- I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;
- II- respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências

⁴⁸⁵ CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar Acesso em 30 jan. 2023

profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

Esses princípios expostos no art. 3º da Resolução n.º 1/2021 do CNE visam assegurar uma formação sólida e integrada, preparando os(as) estudantes para o exercício das profissões e para a cidadania, além de promover a inovação e o desenvolvimento socioeconômico local.

É nesse contexto vivencial que apresentamos a proposta de discutir a curricularização da extensão não apenas nos cursos superiores, mas também nos cursos técnicos, e além disso, não apenas na porcentagem mínima prevista no PNE, mas em toda a sua inteireza, tornando real e permanente a articulação e indissociabilidade do EPE e para tanto fundamentamos essa estratégia na Pedagogia Histórico-crítica a partir das atividades extensionistas das Mulheres de fibra da COART ARAYOS. Mas antes de falar sobre essa pedagogia, necessitamos diferenciar a extensão universitária, tecnológica e comunitária.

2.5.3 Extensão universitária, Extensão tecnológica e Extensão comunitária

Os conceitos de extensão universitária e extensão tecnológica partem da interação entre a escola e comunidade, da indissociabilidade dos eixos educacionais, contudo a extensão tecnológica, originária da primeira, busca uma

imbricação/interação transformadora fundamentada no mundo do trabalho e na troca de saberes⁴⁸⁶ (CONIF, 2013, p.13), se ajustando mais ao conceito de comunidades de aprendizagem⁴⁸⁷ (DA SILVA; ACKERMANN, 2014, p.15) e mundo do trabalho. O documento “Extensão tecnológica”⁴⁸⁸ (CONIF, 2013, p.20) expressa esse entendimento:

A extensão tecnológica da Rede Federal de EPCT tem como diferencial o atendimento aos segmentos sociais e ao mundo do trabalho com ênfase na inclusão social, emancipação do cidadão, favorecendo o desenvolvimento local e regional, a difusão do conhecimento científico e tecnológico, a produção da pesquisa aplicada e a sustentabilidade socioeconômica. As atividades de extensão devem estar articuladas com o ensino e a pesquisa suprimindo as demandas da comunidade interna e externa, visando a compreensão e consolidação dos conhecimentos acadêmicos e populares, vinculados a uma ou mais dimensões da extensão.

Na extensão tecnológica está expresso o sentido de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, que Paulo Freire resume na “educação pelo diálogo”⁴⁸⁹ (1959, p.46) buscando a “consciência da realidade”⁴⁹⁰ (1959, p.50) do ontem e as manifestações do nosso hoje para em seguida despertar o senso de

⁴⁸⁶ Por meio da extensão, os Institutos poderão proceder à difusão, à socialização e à democratização do conhecimento produzido e existente nos mesmos. Ao estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento acadêmico e tecnológico e a comunidade, a extensão promove a troca de saberes, numa inter-relação entre ambos. A extensão é compreendida como o espaço em que as instituições promovem a articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. Educação, Ciência e Tecnologia devem se articular tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando assim, a imbricação/interação necessária à vida acadêmica. Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF). **Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013 Disponível em <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/politica/conif-2013-extensao-tecnologica-rede-federal.pdf> Acesso em 16 de mai. 2023

⁴⁸⁷ DA SILVA, Michel Goularte; ACKERMANN, Sílvia Regina. **Da extensão universitária à extensão tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com a sociedade**. Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense, n. 2, p. 9-18, 2014. Disponível em <http://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/download/64/31> Acesso em 16 de mai. 2023

⁴⁸⁸ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF). **Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013 Disponível em <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/politica/conif-2013-extensao-tecnologica-rede-federal.pdf> Acesso em 16 de mai. 2023

⁴⁸⁹ FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁴⁹⁰ “Sem consciência da realidade, sem apropriação de suas dimensões de que nos tornemos íntimos, sem ocuparmos, com relação a ela, uma posição de que a sua visão parte de dentro dela mesma, não será possível nenhum verdadeiro diagnóstico dos seus problemas. E de faldas diagnoses resultam terapias falsas também. As posições alienadas, de sub-estimação do ser, não levam o país a esta auto-apropriação. Somente a consciência de si mesmo, que lhe dará a maioridade, é que o virá deixando em posição de equilíbrio – nem a sub-estimação nem a auto-supertição”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023.

urgência, o agir para a mudança e a necessidade inadiável de transformá-la institucional e organicamente.

A extensão universitária de acordo com Síveres⁴⁹¹ (2013, p.31-32):

é compreendida, de forma geral, como a função social da universidade, ou como a maneira específica de fazer ensino e pesquisa, ou como uma forma supletiva para desenvolver ações sociocomunitárias. De forma sutil ou emblemática, tais entendimentos não contribuem com a compreensão do princípio de aprendizagem na extensão universitária.

Gadotti⁴⁹² (2017, p.2) aponta duas vertentes da extensão universitária: a assistencialista (não extensionista) e a não assistencialista (extensionista).

A primeira entende a Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular. Basicamente essa concepção sustenta que “aqueles que têm, estendem àqueles que não têm. Essa visão assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, ou seja, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada como não existente. Logo, não se leva em conta o que vem da sociedade para a universidade, seja em termos da sociedade sustentando o ensino superior, seja em termos do próprio saber que a universidade elabora. Entretanto, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente, é necessário que se considere a mão inversa também” (CALDERÓN, 2003: 37).

A segunda vertente entende a extensão como comunicação de saberes. É uma visão não assistencialista, não extensionista de Extensão Universitária. A proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo.

O significado social da universidade deve estar atrelado ao compromisso real de troca de saberes e de relação pedagógica “dialógica e conflitiva”⁴⁹³ (DALMOLIN; VIEIRA, 2015, p.7193) entre a escola e a comunidade tendo a extensão papel

⁴⁹¹ SÍVERES, Luiz. **O princípio da aprendizagem na extensão universitária**. Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p. 19-33, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/37987200/livro_siveres_-_extensao.pdf#page=19 Acesso em 26 de junho de 2023.

⁴⁹² GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

⁴⁹³ DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. **Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica**. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR. 2015. p. 7186-7201. Disponível em <http://dex.unb.br/bibliotecainsercao?download=1055:curricularizacao-da-extensao-potencias-e-desafios-no-contexto-da-gestao-academica> Acesso em 25 de junho de 2023

fundamental, estratégico e decisivo no currículo. “A extensão tem que ser intrínseca ao exercício pedagógico do trabalho universitário. Não se trata de uma concessão, de um diletantismo, mas de uma exigência do processo formativo”⁴⁹⁴ (SEVERINO, 2002, p.123).

Historicamente, a extensão universitária é assistencialista/mercantilista e transmissora de conhecimento, resultado de uma “consciência pesada” da universidade que deveria cumprir sua função social e devolver à sociedade os investimentos do Estado pagos pelo cidadão através de tributos e não se limitar somente ao ensino e à pesquisa, contudo o fator tempo ou “sobras do tempo”, além do “ranço conservador e elitista”⁴⁹⁵ (FORPROEX, 2012, p.14) integram, ainda hoje, o “processo crônico de corrosão interna”⁴⁹⁶ (SEVERINO, 2002, p.117) que se agrava pela não realização da extensão universitária⁴⁹⁷ (DAGNINO apud FROS et al, 2017, p.34) e seu tratamento como terceiro plano.

Mudar a nomenclatura de terceiro plano para “terceira missão” da universidade não amplia o espaço da sala de aula além dos muros, nem inclui os diversos caminhos extensionistas, não presentifica a escola na comunidade, não torna os eixos indissociáveis e nem faz a escola deixar de ser uma “fábrica de habilidades baratas e cruéis”⁴⁹⁸ (WACQUANT; AKÇAOĞLU, 2018, p.152). É preciso desatar os nós das

⁴⁹⁴ SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 117-124, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/jicse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2023.

⁴⁹⁵ FORPROEXT- Fórum de Pró-Reitores de Extensão. **Política Nacional de Extensão**. Manaus. 2012 Disponível em http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-2012.pdf Acesso 22 de jun. de 2022

⁴⁹⁶ “[...] a universidade, como instituição da esfera educacional, sofre de processo crônico de corrosão interna, deteriorando-se continuamente e comprometendo sua própria eficácia, tornando-se pouco fecunda no atingimento de seus objetivos, consagrados pela tradição e reiterados pela retórica dominante. As universidades públicas, o mais das vezes vitimadas pelos vícios esclerosantes do regime burocrático, mal domesticado pelos profissionais do setor, acabam se fechando sobre si mesmas, passando a um estado quase que vegetativo, sem força nem vitalidade” SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 117-124, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/jicse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2023.

⁴⁹⁷ FROS, Carmen Lia Remedi et al. **Curricularização da extensão: sugestões para a implantação no curso de administração da Unipampa**. 2017. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13876/DIS_P.GGOP_2017_FROS_CARMEN.pdf?sequence=1 Acesso em 25 e junho de 2023

⁴⁹⁸ “quanto ao papel das universidades, infelizmente elas se tornaram grandes obstáculos à produção e à transmissão de disposições científicas, à medida que se reorganizam como fábricas de habilidades “baratas e cruéis”, adaptadas à demanda de curto prazo do mercado, sob constante austeridade

violências simbólicas e dos arbítrios culturais que despedaçam o currículo e geram obstáculos para o diálogo, a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade, intersectorialidade e a interculturalidade na relação escola-comunidade. Ao reconhecer e combater esses nós, podemos criar legítimos espaços de comunidade de aprendizagem, verdadeiramente inclusivos, colaborativos e enriquecedores para todos.

A crise de legitimidade universitária e a pressão social por democratização no acesso, permanência e na sua abertura universal⁴⁹⁹ (SANTOS apud FROS et al, 2017, p.35) é que atuam como movimento de fora para dentro de renovação universitária:

A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. 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 atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

Para superar essa crise, Boaventura Santos⁵⁰⁰ (2005, p.187-194) propõe uma nova institucionalidade para a renovação universitária baseada nas seguintes áreas: rede, democratização interna e externa, avaliação participativa:

A rede visa, pois, fortalecer a universidade no seu conjunto ao criar mais polivalência e descentralização. Não se trata de levar as universidades de excelência a partilhar de tal modo os seus recursos que possa pôr em causa essa mesma excelência. Trata-se antes de multiplicar o número de universidades de excelência, dando a cada uma a possibilidade de desenvolver o seu potencial de nicho com a ajuda das demais. [...] Para além da criação da rede, a nova institucionalidade deve ter por objectivo o aprofundamento da democracia interna e externa da universidade. [...] a nova institucionalidade deve incluir um novo sistema de avaliação que abranja cada uma das universidades e a rede universitária no seu conjunto. Para ambos os casos devem ser adoptados mecanismos de auto-avaliação e de hetero-avaliação.

orçamentária. As universidades públicas, em particular, são uma lembrança do que costumavam ser há apenas duas décadas. Nós fazemos alguma pesquisa e ensinamos o que podemos apesar da universidade, e não graças a ela.” WACQUANT, Loïc; AKÇAOĞLU, Aksu. **Prática e poder simbólico em Bourdieu: a visão de Berkeley**. BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, n. 85, p. 148-163, 2018. Disponível em <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/download/448/426> Acesso em 22 de set. 2023.

⁴⁹⁹ FROS, Carmen Lia Remedi et al. **Curricularização da extensão: sugestões para a implantação no curso de administração da Unipampa**. 2017. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13876/DIS_P.GGOP_2017_FROS_CARMEN.pdf?sequence=1 Acesso em 25 e junho de 2023

⁵⁰⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. (2005). **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez. (Coleção questões da nossa época, v.120). Disponível em https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/42125/4/A%20universidade%20no%20seculo%20XXI_para%20uma%20reforma%20democratica.pdf Acesso em 07 de agosto de 2023

Essas áreas apontadas por Boaventura Santos são de suma importância para essa legitimação institucional expressa na curricularização da extensão. Todas as áreas combinadas desempenham papel fundamental na aprendizagem da escola, de estudantes, docentes, famílias e da própria comunidade como partes de um processo de legitimação e enraizamento projetivo.

Muito além do ato de compreender que não promove mudanças na prática social⁵⁰¹ (BERBER et al, 2014, p. 145), muito além de dados quantitativos de avaliações tradicionais na escola, nesse processo em rede há o incentivo à reflexão-prática metacognitiva⁵⁰² (BERBER et al, 2014, p. 145) e afetiva (motivacional, pertencente e identitária) sobre o próprio processo de aprendizagem, identificando democrática, participativa e qualitativamente pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades que precisam ser discutidos e resolvidos pela comunidade de aprendizagem, onde a escola faz parte.

Essa metacognição-afetiva vai além da autorregulação⁵⁰³ (BERBER et al, 2014, p. 147) e se estende à comunidade, pois a tomada de decisão e engajamento

⁵⁰¹ “Aprender é diferente de compreender, pois provoca mudanças de comportamento, proporciona reflexão sobre o próprio fazer pedagógico e faz do aprender um prazer. As situações de aprendizagem demandam diversas estratégias para que seja viabilizado o aprender. O ensino aprendizagem é uma organização de procedimentos, com função clara que suscita o sujeito à realização de tarefas. A busca do saber fornece a compreensão de como obter motivação para a aprendizagem. A metacognição é a consciência de si próprio, conhecendo seu processo de aprender. Os aspectos conativos (de cognição) estimulam a confiança, a autoestima e o afeto.” BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. **Metacognição como processo da aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/07.pdf> Acesso em 15 de nov. 2023.

⁵⁰² O incentivo à reflexão-prática promove a metacognição, ou seja, o conhecimento sobre o próprio processo de pensamento. Todos os agentes sociais são incentivados a refletir sobre como eles estão aprendendo, quais estratégias estão usando e como podem ser e fazer mais para uma transformação social efetiva. Essa consciência metacognitiva é essencial para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, permitindo que todos se tornem mais autônomos e criativos na busca do conhecimento. Para Berber “a metacognição como processo da aprendizagem é o conhecimento dos próprios produtos cognitivos, isto é, o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento. O aprendiz, na busca de regular os processos cognitivos, se depara com atividades que o desafiam, levando-o à aprendizagem”. BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. **Metacognição como processo da aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/07.pdf> Acesso em 15 de nov. 2023.

⁵⁰³ Na autorregulação, os autores apontam que “o sujeito precisa estar cômico da capacidade intraindividual de adquirir conhecimento, na qual a ‘noção de si’ proporcionará o desenvolvimento de suas habilidades, competências, possibilidades e limitações enquanto ser cognitivo. Quando o sujeito possui conhecimento de suas especialidades, eficácias e limitações consegue ter mais clara a estratégia adequada para a realização de determinada tarefa e, por consequência, domina as ações que serão necessárias para serem colocadas em prática. O controle e a regulação dos processos de cognição tornam o sujeito ativo no desenvolvimento das atividades, independente das experiências, recursos e estratégias utilizadas para aprender. O conhecimento metacognitivo coordena e controla de

participativo dos agentes sociais no desenvolvimento das ações nasce da comunicação, da troca de saberes, olhares e experiências com a comunidade de aprendizagem, tornando vivo, significativo e transformador os atos-limites na realidade para o alcance do inédito viável. Daí a importância da rede, da democracia e da avaliação verdadeiramente participativa expressa no estímulo ao engajamento, ao ser e ao fazer mais com o outro, objetivando a responsabilização pelo agir para a mudança, bem como a construção de uma identidade dialógica pertencente numa territorialidade.

As áreas de atuação expressas por Boaventura Santos são importantes para a curricularização da extensão no âmbito da superação da crise da legitimidade da escola, bem como a reconstrução e desenvolvimento de relações significantes entre a escola e a comunidade. Inegável a imprescindibilidade da renovação universitária e, na ausência dela, a universidade a reboque, por isso Darcy Ribeiro⁵⁰⁴ (1991, p.22) se pergunta:

[...] pode a Universidade converter-se em um instrumento de mudança intencional de nossas sociedades? A rigor, devemos responder que não, já que as classes dominantes farão todo o possível para impedi-lo. Entretanto, as estruturas de poder não são nunca tão homogêneas e coerentes que consigam impor a vontade das classes dirigentes, a menos que a própria Universidade se faça cúmplice delas. Nos dois casos, no da Universidade voltada à renovação necessária e no da Universidade a reboque, a situação será sempre conflitante. No primeiro caso, dados os tumultos provocados pelos interessados em manter o status quo, verão na Universidade seu principal inimigo. No segundo caso, a universidade será convulsionada pela juventude rebelada contra uma instituição que atraiçoa seus ideais. A opção como se vê não é entre a tranquilidade e o tumulto, mas entre duas ordens de tensão. Cabe ressaltar, entretanto, que os conflitos ativos da primeira ordem de tensões permitem à Universidade exercer, ao menos, o papel de última instituição oficial onde o povo e a nação podem propor-se um projeto próprio de desenvolvimento autônomo e autossustentado.

forma efetiva e eficaz as tentativas de aprendizagem, levando à resolução dos problemas. Quando isto não ocorre, o mesmo sujeito experimenta sentimentos de ansiedade diante da tarefa não realizada. A existência de feedback interno proporciona um movimento de mudança, permitindo ao sujeito agir sobre as sensações para modificar o seu comportamento. Os processos cognitivos possibilitam a compreensão e a conscientização do sujeito por meio dos processos mentais que compreende ter a consciência, quer das atividades cognitivas, quer de seus produtos, ou do autoajustamento que o sujeito toma quanto ao julgamento e suas decisões. [...] O sujeito que se encontra em sintonia com suas habilidades e potencialidades de autorregulação e metacognição tem condições de desenvolver habilidades múltiplas, dando sentido para seu fazer e, principalmente, adquire força intrapsíquica para sustentar as pressões, gerando confiança na própria capacidade para ultrapassar qualquer obstáculo.” BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. **Metacognição como processo da aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/07.pdf> Acesso em 15 de nov. 2023.

⁵⁰⁴ RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Severino⁵⁰⁵ trata na crise de legitimidade, o sentido da existência da universidade, a frustração geral e a sua desvalorização (2002, p.117):

o próprio sentido da existência da universidade já não parece tão claro, podendo-se perceber que, além das críticas oriundas de setores especializados, uma espécie de questionamento generalizado, difuso em todo o corpo social, se faz cada vez mais presente e explícito. O sentimento geral de frustração em relação às expectativas não realizadas e às promessas não cumpridas de desenvolvimento e progresso das sociedades, a desvalorização da cultura elaborada e a banalização das referências em todos os setores da vida humana, são causas abrangentes que levam igualmente à desvalorização da universidade.

Ocorre que essa mistificação ideológica que insere a educação como “redentora”⁵⁰⁶ (BORGES, 2006, p.10-11) e solucionadora das mazelas sociais não adentra nos problemas educacionais e na alteração das relações sociais e de poder que determinam a própria educação. Para Saviani⁵⁰⁷ (2011, p.16)

[...] tornou-se frequente, ganhando mesmo o status de “slogan”, a afirmação de que a saída está na educação, sendo ela a solução para os diversos problemas que afligem a humanidade, desde a violência, passando pelo desemprego, a miséria, a exclusão social, até as agressões ao meio ambiente. Parecia ressurgir, assim, a visão ingênua que inverte os termos do problema, tomando o determinante pelo determinado e vice-versa. Com isso, a educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder. Atualmente, na nova década em que já adentramos, com as estruturas educacionais extremamente fragilizadas, o que vem sendo escancarado neste primeiro semestre do ano 2000, ao irromperem as greves em quase todas as universidades públicas e em várias redes estaduais de educação básica, vai ficando cada vez mais evidente que as contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção são orgânicas e não apenas conjunturais. Portanto, para resolvê-las, é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. E só a partir daí será possível resolver também os graves problemas educacionais que vêm afligindo os educadores e toda a população brasileira. Nas circunstâncias descritas, continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais ganha foros de nítida mistificação ideológica. Ao contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social.

⁵⁰⁵ SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 117-124, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2023.

⁵⁰⁶ BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais do Brasil (1995-2002)**. 2006. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2178/TeseLFPB.pdf?sequence=1> Acesso em 31 de julho de 2023.

⁵⁰⁷ SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Se a prática educativa é uma das práticas sociais, sendo a educação determinada pelas relações sociais, compreende-se então a presença da desigualdade nos espaços educativos e a célebre conclusão expressa por Paulo Freire⁵⁰⁸ (2016, p. 139) de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Para ele⁵⁰⁹ (FREIRE, 2001, p.126):

a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço dos nossos sonhos

Na superação das dificuldades, a extensão é essa força a serviço dos nossos sonhos pois renova a existência e a valorização institucional que se efetiva nessa abertura ao outro, nessa via de mão dupla de troca de saberes escola-comunidade e comunidade-escola⁵¹⁰ (DALLA CORTE et al, 2018, p.18) que renova a escola:

A extensão universitária configura-se como umas das principais finalidades das instituições de educação superior para multiplicar e trocar saberes numa via de mão dupla, da universidade para a comunidade e vice-versa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 orienta que a extensão deve estar integrada à pesquisa e ao ensino de forma indissociável. Nesse sentido, essa conexão visa promover a interação dialógica, a autodeterminação e a emancipação da comunidade acadêmica, rompendo com a visão de uma mera transferência de conhecimentos

Essa conexão que torna mais consistente o fazer do processo democrático educacional⁵¹¹ (FREIRE, 2001, p.126) através da promoção da interação dialógica de troca de saberes científicos e populares traz significância à curricularização da

⁵⁰⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** [recurso eletrônico]: cartas pedagógicas e outros escritos; organização Ana Maria Araújo Freire 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

⁵⁰⁹ FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <https://archive.org/details/freire-paulo.-a-educacao-na-cidade/page/n1/mode/2up> Acesso em 21 de junho de 2023.

⁵¹⁰ DALLA CORTE, Marilene Gabriel; GOMEZ, Simone da Rosa Messina; ROSSO, Gabriela Paim. **Creditação da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação: estado do conhecimento**. Políticas Educativas–PolEd, 2018. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/PolEd/article/download/87270/50035> Acesso em 25 de junho de 2023.

⁵¹¹ “Não tenho dúvida de que uma das tarefas em cujo cumprimento a educação pode hoje nos ajudar é a de fazer mais consistente o nosso processo democrático. Se acreditarmos nessa possibilidade cuja materialização passa pela luta sem tréguas em favor da escola pública séria, competente, politicamente lúcida, alegre, se torna indispensável lutar também pelo sonho, e fazê-lo possível, de criar, de contar com os professores e as professoras de quem estamos falando. Quer dizer, de contar com professores responsáveis socialmente falando, pedagogicamente falando, politicamente falando”. FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <https://archive.org/details/freire-paulo.-a-educacao-na-cidade/page/n1/mode/2up> Acesso em 21 de junho de 2023.

extensão e ao aprendizado “na vida profissional do acadêmico, do professor e da própria comunidade, indica o respeito necessário ao adentrarmos uma comunidade e com ela dialogar”⁵¹² (BORGHEZAN et al, 2018, p.87) e traz também a essência da extensão: a transformação das pessoas. A extensão “carrega uma visão de mundo construída no contexto acadêmico que transforma e, se transforma, reforma e se reforma constantemente”⁵¹³ (DE DEUS, 2018, p.628).

Pela expressividade da extensão comunitária, e preponderância deste eixo em sua identidade e missão institucional, importante destacar essa concepção de extensão do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitária (FOREXT) como entidade representativa das Universidades Comunitárias e Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) para assuntos de Extensão e Ação Comunitária⁵¹⁴ (FOREXT, 2013, p.15).

Esse destaque à extensão comunitária das ICES é muito importante porque elas⁵¹⁵ (RÖSLER; ORTIGARA, 2005, p.84)

são profundamente democráticas e constituem-se na expressão mais próxima da vontade comum de classes e interesses sociais diferentes e até antagônicos, existentes em determinado espaço. Do ponto de vista sociopolítico, o caráter público-comunitário emana de sua fonte ferradora: originam-se e pertencem à comunidade. Sua vertente histórica encontra-se no esforço e trajetória da população, na perspectiva de construir uma sociedade mais aberta, mais pluralista e mais inclusiva. A pertinência da instituição comunitária está relacionada com seu papel na sociedade, baseado no aproveitamento da experiência coletiva e nos laços que estabelece com o mundo do trabalho e pelas relações com o Estado. Também são pertinentes pela contribuição para o desenvolvimento e o repensar da Nação. Não perdem a sua ligação com o aspecto regional, nem a sua concepção do científico.

⁵¹² BORGHEZAN, Juliana; GIASSI, Maristela Gonçalves. **Limites e possibilidades da curricularização da extensão em uma Universidade do Extremo Sul Catarinense**. CATAVENTOS-Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta, v. 10, n. 1, p. 85-102, 2018. Disponível em <https://www.revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/cataventos/article/download/100/39/291> Acesso em 25 de junho de 2023.

⁵¹³ DE DEUS, Sandra de Fátima Batista. **A extensão universitária e o futuro da universidade**. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 3, p. 624-633, 2018. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/8567/114114235/> Acesso em 25 de junho de 2023.

⁵¹⁴ FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. Carta de Goiânia. 1999. Goiânia - GO. Disponível em: . Acesso em: 15 de agosto de 2013.

⁵¹⁵ RÖSLER, Mara Regina; ORTIGARA, Cléo Joaquim. **Qualidade na educação e desafios da globalização**. Revista ABMES, Brasília, v. 23, n. 34, p. 83-96, 2005.

Rösler e Ortigara resumem bem a criação do FOREXT, instituído em 1999 para o estudo e aprofundamento da ação comunitária extensionista e que tem influenciado a Política de Extensão Universitária no país (FOREXT, 2013, p.16):

É importante destacar que este movimento em torno da extensão nasceu da preocupação e cuidado dispensado pelas Universidades e IES Concessionárias para a questão social, considerando-se os elevados índices de desigualdade e exclusão social do Brasil. A fundação do ForExt é a resposta destas instituições para o enfrentamento desta questão social brasileira, cientes que são de seu compromisso social. Para tanto, procurou o ForExt, desde a sua fundação, estabelecer como compromisso o seu engajamento nos “debates e elaboração de programas que dizem respeito à Extensão Universitária promovidos pelo MEC, especialmente na área de Política Nacional, Plano Nacional, Avaliação Nacional e Financiamento de Projetos”.

As ICES são instituições com forte presença na comunidade e vínculo com a extensão educacional, conferindo sentido a uma premissa básica do “saber fazer que exige a companhia do saber ser”⁵¹⁶ (SAMPAIO, 2004, p.2).

“As Universidades e IES Comunitárias surgiram em sua maioria entre as décadas de 40 e 60, trazendo como marca identitária o seu compromisso social, traduzida, principalmente pelas ações de extensão”⁵¹⁷ (FOREXT, 2013, p.8). São de caráter público não-estatal e “não devem estar submetidas a nenhum interesse empresarial, devem ter uma profunda vinculação com a região e devem ter uma estrutura democrática de gestão”⁵¹⁸ (GADOTTI, 1995, p.5).

As ICES⁵¹⁹ (MORAIS apud LIGIA PESSOA DE MELO SOUZA, 2010, p.27)

não entendem a extensão ‘apenas’ como uma prestação de serviços extramuros, mas práticas em que o corpo universitário desenvolve suas atividades de ensino, pesquisa, assessoria, de modo a atingir um público

⁵¹⁶ SAMPAIO, Jorge Hamilton. **Política nacional de extensão: referenciais teórico-práticos para sua construção**. Ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo: Olho D'Água, p. 56-78, 2004. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/hipoteses.pdf Acesso em 29 de junho de 2023

⁵¹⁷ FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitária **Extensão nas instituições comunitárias de Ensino superior: referenciais para a construção de uma política nacional de extensão nas ICES**. XX Encontro nacional de extensão e ação comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias. 2013 Disponível em https://portal.pucminas.br/imagetdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160914115047.pdf?_ga=2.54456232.1020407804.1687986055-377098852.1684681770 Acesso em 28 de junho de 2023.

⁵¹⁸ GADOTTI, Moacir. **Universidade estatal, Universidade comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira**. 1995. Disponível em http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3400/1/FPF_PTPF_01_0423.pdf Acesso 28 de junho de 2023.

⁵¹⁹ LIGIA PESSOA DE MELO SOUZA, Ana. **Prestação de serviços de natureza comunitária da extensão da Fafire: projeto semeando futuro**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7233/1/arquivo365_1.pdf Acesso em 28 de junho de 2023.

mais vasto e proporcionar às comunidades locais um acesso mais fácil a conhecimentos e técnicas que permitam melhorar a qualidade de vida. Elas fazem da extensão uma característica determinante, que procura integrar e consolidar toda a sua atividade de ensino e pesquisa, de modo que ela esteja permanentemente em conexão com os setores produtivos e os diversos segmentos da comunidade regional, numa relação de intercâmbio e mútuo aperfeiçoamento, na qual a universidade se enriquece a si mesma em conhecimentos e sabedoria, ao mesmo tempo que incentiva o desenvolvimento de programas e projetos comunitários.”

O compromisso social da ICES está vinculado ao “respeito pelo outro como cidadão detentor de direitos sociais e não como carente ao qual se prestam favores”⁵²⁰ (FOREXT apud OLIVEIRA, GOULART, 2015, p.18) e dentro os desafios estão:

a garantia da comunicação como elemento inerente ao processo educativo, a defesa da extensão como um processo significativo de aprendizagem e a garantia do exercício da cidadania através da relação dialógica entre comunidade, docentes e discentes; a consolidação de sua relação com o Estado, “partindo do pressuposto de que o papel das universidades e IES comunitárias não é complementar, mas suplementar à ação do Estado

A extensão no âmbito das ICES é o eixo norteador e se expressa de forma mais concreta nas opções políticas e sociais: “o Ensino, a Pesquisa e a Extensão devem se articular e interrelacionar a partir [...] da extensão [...] como uma estratégia de integração universidade-sociedade priorizando ações educativas que promovam a participação política ativa e consciente dos indivíduos” (FOREXT apud OLIVEIRA, GOULART, 2015, p.21).

2.6. Concepções de extensão

Existem várias abordagens e entendimentos sobre o que é a extensão, desde a visão tradicional de prestação de serviços à comunidade até a concepção mais contemporânea de diálogo de saberes e transformação social. Ao apresentar essas diferentes concepções, é possível enriquecer o debate sobre o papel e os objetivos da extensão no contexto curricular. Conhecer as concepções de extensão é fundamental para embasar e fundamentar essa curricularização.

⁵²⁰ OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. **Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções**. Revista Ciência em Extensão, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015. Disponível em https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/download/1225/1165 Acesso em 28 de junho de 2023.

Jezine⁵²¹ (2014, p.1) expõe três concepções de extensão: assistencialista⁵²² (ROCHA, 1986, p.58), mercantilista e acadêmica. A primeira, atendendo às necessidades sociais da comunidade com prestação de serviços, se materializa sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais.

Na visão de Paulo Freire⁵²³ (1959, p.14), o assistencialismo “rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade”. O assistencialismo cria uma dependência, tirando do indivíduo a oportunidade de ser responsável por sua própria vida. Para Freire, a responsabilidade é uma das necessidades fundamentais da alma humana para a sua própria existência. Existir é ter o potencial de ser agente de mudança.

A segunda concepção transforma a extensão num canal de divulgação, articulação comercial e captação de recursos externos. Embora seja importante reconhecer a necessidade de ampliar o alcance e impacto das atividades de extensão, essa abordagem pode comprometer os princípios e objetivos essenciais da extensão. Ao transformar a extensão em um mero canal de divulgação, corre-se o risco de priorizar a visibilidade em detrimento da qualidade e relevância das ações desenvolvidas.

A busca incessante por reconhecimento e captação de recursos pode levar a uma superficialidade nas práticas extensionistas, com ações voltadas principalmente para a promoção da instituição e não necessariamente para atender às demandas reais da sociedade. A articulação comercial também pode ser problemática, pois pode gerar conflitos de interesse entre a escola e as empresas ou organizações parceiras. O foco na obtenção de recursos financeiros pode levar a uma dependência excessiva de financiadores externos, comprometendo a autonomia e independência das atividades de extensão. Além disso, a articulação comercial pode favorecer apenas

⁵²¹ JEZINE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Disponível em <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em 29 mai. 2022

⁵²² Sobre o assistencialismo, Gurgel Rocha explica que “a fragilidade do ensino e a incipiência das pesquisas realizadas pelas universidades, parecem ter sido as causas principais da operacionalização da extensão universitária em forma de prestação de serviços sociais de caráter assistemático, muitas vezes, substitutivos da ação governamental”. ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. 1986. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf Acesso em 27 de mai. 2023

⁵²³ FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

ações que possam gerar lucro, deixando de lado projetos de cunho social ou com menor potencial de retorno financeiro.

A terceira concepção social/acadêmica integra a extensão no currículo, envolvendo todos de forma dialógica, conectando e reconectando os cursos às práticas sociais, experiências culturais, sociais, políticas e econômicas locais.

Véras e Souza⁵²⁴ (2016, p.85) adaptaram em tabela o pensamento de Jezine conforme Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Concepções de extensão universitária

Concepções	Funções	Ações
Assistencialista	Universalidade e Sociedade Transmissão de Conhecimentos Prestação de Serviços	Eventos Cursos Projetos
Mercantilista	Universalidade e Sociedade Pesquisa Transmissão de conhecimentos	Eventos Cursos Projetos Prestação de Serviços
Social/Acadêmica	Universalidade e Sociedade Missão Social Ensino Pesquisa Interdisciplinaridade	Programas Projetos

Fonte: (JEZINE apud VÉRAS e SOUSA, 2016, p.85)

A concepção de extensão social/acadêmica é baseada na relação dialógica universidade-sociedade como missão social a troca de saberes, integrada, interdisciplinar e indissociável ao ensino e à pesquisa, com inserção dos sujeitos na reconfiguração do projeto político-pedagógico e do currículo, ultrapassando uma visão fragmentada e assumindo “uma visão multidimensional em que as dimensões político-social-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser ontológico, que produz sua própria existência, e histórico”⁵²⁵ (JEZINE, 2014, p.4). Por isso Pinho de Almeida⁵²⁶ relacione essa concepção com a democratização do conhecimento (2015, p.64):

⁵²⁴ VÉRAS, Renata Meira; SOUZA, Geizilda Borges. **Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia**. Revista brasileira de extensão universitária, v. 7, n. 2, p. 83-90, 2016. Disponível em <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/download/3092/2131> Acesso em 02 de mai. 2023

⁵²⁵ JEZINE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Disponível em <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em 29 mai. 2022

⁵²⁶ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

repensar a extensão enquanto atividade acadêmica significa colocá-la ao lado do ensino e da pesquisa, significa entendê-la como instrumento que vai possibilitar a democratização do conhecimento produzido e ensinado na universidade. Ao mesmo tempo, que procura responder às demandas societárias, a extensão mais do que nunca se constitui em uma forma privilegiada de formação profissional, na qual o aluno tem a possibilidade de adquirir conhecimento na realidade social e não tornar-se um profissional aquém da realidade social e demandas de seu tempo. Dessa forma, a extensão apresenta-se como espaço privilegiado de aprendizagem e interação com o mundo de hoje e seu tempo presente.

Acrescentaria à esta concepção social/acadêmica, a concepção crítica⁵²⁷ (SILVA et al apud MIGUENS JR et al, 2012, p.4-5) de propósito emancipatório na abordagem curricular pois oportuniza a docentes e discentes “se reconhecerem no seio de uma sociedade constituída de relações sociais de dominação e subordinação para que possam apropriar-se conscientemente de aspectos afirmativos da cultura”⁵²⁸ (FRANCO et al, 2014, p.111) e enfrentarem questões relevantes e pertinentes às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora como parte de uma luta de classes mais ampla de hegemonia democrática popular, crítica e antagônica às elaborações ideológicas do projeto capitalista sobre o Estado promotor do “Bem Comum” para os privilegiados em detrimento da humanidade dos demais. Um “Bem Comum” para poucos com concentração e acumulação de riquezas, com não

⁵²⁷ Silva e Speller citam três concepções para a extensão: a) tradicional (funcionalista): a extensão, mesmo autônoma e independente, está desarticulada do ensino e pesquisa. Suas ações são geralmente a-políticas e assistencialistas, apesar de retórica sobre vínculo com a sociedade e com o distrito geoe educacional da universidade, na prática tais atividades são esporádicas e de valor secundário dentro da instituição; b) processual: aqui a extensão passa a ser a articuladora entre universidade e sociedade, combatendo o puro assistencialismo. Tal visão tenta superar a independência da extensão, e propõe a indissociabilidade desta com o ensino e com a pesquisa. Esta é a posição da maioria das instituições, atualmente; c) crítica: propõem uma visão radical em relação à indissociabilidade. A extensão se faz dentro e com pesquisa e ensino, assim suas ações aparecem dentro dos currículos e nos projetos de pesquisa e pós-graduação, propondo até mesmo que as pro-reitorias de extensão sejam fundidas com pesquisa e ensino. A extensão é necessária para o ensino e a pesquisa cumprirem seus papéis inseridos na realidade da comunidade local.” SILVA, Maria das Graças Martins da; SPELLER, Paulo. **Extensão universitária: qual o seu lugar no contexto da universidade**. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 8, n. 13, p. 229-249, 1999 apud MIGUENS JR, Sergio Augusto Quevedo; CELESTE, Roger Keller. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2012 Disponível em

https://www.academia.edu/download/31656487/capitulo_extensao_universitaria_FINAL_ago2012.pdf Acesso em 10 de jun. 2023

⁵²⁸ FRANCO, Elize Keller et al. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. 2014. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/9770/1/Elize%20Keller%20Franco.pdf> Acesso em 25 de junho de 2023

inclusão, superexploração, pobreza e manutenção de injustiças, como tão bem destacado por Borges⁵²⁹ (2006, p.22):

As diferentes classes sociais que compõem a sociedade capitalista apresentam interesses próprios, mais que isso, antagônicos. Esses interesses expressam projetos que se opõem e estão em contante disputa materializando a luta de classes, cujo resultado constitui o perfil de determinada época. Tendo como referência esse embate entre as classes, o Estado emerge nessas sociedades, necessariamente a serviço de uma das classes em detrimento da outra. Na lógica da sociedade que se baseia na concentração da riqueza produzida por muitos e apropriada por poucos, políticas de Estado nunca poderão atender a interesses antagônicos ao mesmo tempo. Em outras palavras, aquilo que permite a concentração da renda, produz ao mesmo tempo e no mesmo movimento a expropriação da classe trabalhadora. Nesse sentido, todo discurso acerca do Estado como promotor do “Bem Comum” é uma elaboração ideológica absolutamente necessária para a manutenção, não só do Estado, como do projeto capitalista. Em decorrência disso, as políticas sociais e, particularmente as políticas educacionais, no plano formal são formulações ideológicas e no plano real essas políticas são as intervenções concretas do Estado na realidade dada.

Incluir a extensão no currículo é trazer à disputa a relação entre as diferentes classes sociais na sociedade capitalista e os interesses que devem prevalecer na formação humana integral. No âmbito da EPT, a política educacional não deve estar à serviço da lógica da sociedade capitalista, e nem ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e das necessidades das classes dominantes que se alimentam das desigualdades sociais para a manutenção do sistema econômico vigente.

Daí a importância de pensar a extensão em sua conceituação como práxis⁵³⁰. Renato Hilário dos Reis, classifica a extensão as concepções em duas linhas de ação: a) eventista-inorgânica; e b) processual-orgânica⁵³¹ (DOS REIS, 1996, p.41)

A linha de ação eventista-inorgânica tem como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino-aprendizagem e de produção de conhecimento da universidade. A linha de ação processual-orgânica tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou

⁵²⁹ BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais do Brasil (1995-2002)**. 2006. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2178/TeseLFPB.pdf?sequence=1> Acesso em 31 de julho de 2023.

⁵³⁰ A práxis extensionista na Educação Profissional e Tecnológica pode ser uma ferramenta para combater as desigualdades sociais e promover uma formação crítica e transformadora, superando as limitações impostas pelas políticas educacionais formuladas sob a lógica do sistema capitalista.

⁵³¹ DOS REIS, Renato Hilário. **Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil**. Linhas Críticas, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/2610/2331> Acesso em 27 de junho de 2023.

política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante.

A Tabela 3 apresentado a seguir se baseia na mesma representação constante no artigo “Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil” (DOS REIS, 1996, p.41)

Tabela 3: Linhas de ação na concepção e práxis da extensão

LINHA DE AÇÃO	UNIVERSIDADE	SOCIEDADE
Eventista-Inorgânica	Forma o aluno, detém e produz o saber (isolado da sociedade)	Recebe e consome o saber
	Dissemina o saber sob a forma de:	
	Conhecimento (cursos, seminários, palestras, conferências, oficinas, mesas redondas etc)	
	Cultura (apresentação de peças teatrais, orquestras, corais, grupos folclóricos, filmes etc)	
	Prestação de serviços (assistência técnica, jurídica, educacional, saúde, administrativa etc)	
	É o “locus” do saber	É o “locus da ignorância
Processual-orgânica	Produz o saber e forma o aluno simultaneamente e em parceria política-pedagógica com a sociedade e numa dimensão mutuamente oxigenante, unificante e transformante.	Produz conjuntamente com a universidade o saber, como componente de transformação da sociedade e da própria universidade.
	É o “locus” de formação profissional e produção de conhecimento	É o “locus” co-participante na formação do profissional e na geração do conhecimento da sociedade

Fonte: (DOS REIS, 1996, p.41)

Há também a concepção de extensão como trabalho social, conforme defende José Francisco de Melo Neto⁵³² (2002, p.18-19):

Ao compreender a universidade como um aparelho de hegemonia, onde se debatem forças permeadas de contradições, as mais variadas, a extensão universitária pode ser entendida como trabalho social. Isso abre a possibilidade, talvez, de se avançar na formulação conceitual de extensão. Em sendo extensão um trabalho social, pressupõe-se que a ação dela é uma ação, deliberadamente, criadora de um produto. Se constitui a partir da realidade humana e abre a possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando

⁵³² DE MELO NETO, José Francisco; DE MELO NETO, J. F. **Extensão universitária: diálogos populares**. Editora Universitária, 2002. Disponível em <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf> Acesso em 27 de junho de 2023

cultura. A extensão, tendo como dimensão principal o trabalho social, será produtora de cultura. O trabalho social não se exerce apenas a partir dos participantes da comunidade universitária, servidores e alunos. Ele tem uma dimensão externa à universidade, que é a participação dos membros da comunidade e de movimentos sociais, dirigentes sindicais, associações, numa relação “biunívoca”, na qual participantes da universidade e participantes desses movimentos confluem. [...] A devolução dos resultados do trabalho social à comunidade caracterizará a própria comunidade como possuidora de novos saberes ou saberes rediscutidos e que serão utilizados pelas lideranças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios. Isso faz crer a extensão exercendo e assumindo uma dimensão filosófica fundamental, que é a busca de superação da dicotomia teoria e prática. Estas, também, se constituem como bases ontológicas da extensão.

A concepção de extensão como trabalho social reconhece o potencial transformador da universidade na sociedade. Ao considerar a extensão como trabalho social, ela se torna uma ação intencionalmente orientada para a criação de um produto que emerge da realidade humana e contribui para a construção de um mundo mais humano.

Essa perspectiva destaca a importância da participação da comunidade universitária e dos membros da sociedade civil, como movimentos sociais e associações, em uma relação de cooperação. Essa colaboração mútua permite a troca de conhecimentos e experiências, resultando em saberes rediscutidos e novos saberes que podem ser utilizados pelas lideranças comunitárias em seus esforços de emancipação e reivindicação.

Além disso, essa concepção de extensão transcende a dicotomia entre teoria e prática, buscando a integração entre ambas. Isso significa que a extensão não se limita apenas à aplicação prática do conhecimento acadêmico, mas também envolve uma reflexão crítica sobre as questões sociais e a busca por soluções inovadoras.

A concepção comunitária da extensão, que iremos aprofundar em Comunidades de Aprendizagem, ultrapassa esse olhar de atividades além dos muros, vai além da dicotomia escola-comunidade, aglutinando os espaços, as experiências e atividades, como a da Escola da Ponte⁵³³ (ALVES, 2022, p. 67), sem salas de aula⁵³⁴,

⁵³³ “Escola da Ponte: um único espaço, partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campanhas anunciando o fim de uma disciplina e o início de outra. A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes aos companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas”. ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas – São Paulo. Papirus Editora. 13ª edição, 2022.

⁵³⁴ EDUCAÇÃO, UOL. **Trabalho há mais de 30 anos com escola que não tem aula, série e prova, e dá certo, diz educador português**. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/06/30/ult105u8320.jhtm> Acesso em 06 de julho de 2023.

numa visão comunitária extensionista⁵³⁵ (VANNUCCHI, 2004, p. 55) onde se constrói uma metacapacidade: aprender como aprender:

No viés comunitário a extensão tem de ser expressão viva do pensar, do fazer e do agir de professores e alunos, estimulados e desafiados pela realidade do meio em que vivem, para aprender a aprender com a sociedade, na investigação da verdade, na busca partilhada de soluções dos problemas coletivos e na construção consciente de uma vida digna para todos.

Bolívar⁵³⁶ (2003, p.79) relaciona essa metacapacidade com a plena liberdade coletiva e o processo de reflexão na ação:

As pessoas aumentam constantemente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, conde se cultivam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva tem plena liberdade, e onde as pessoas estão continuamente a aprender em conjunto. São organizações que, do presente, lançam o seu olhar para o futuro, que institucionalizam processos de reflexão na ação, que planificam e avaliam a sua ação como oportunidade para aprender, que aprendem com elas próprias ao longo do seu desenvolvimento e que, resumindo, possuem uma metacapacidade: aprenderem como aprender.

A citação de Bolívar destaca a importância da metacapacidade, que está relacionada com a capacidade de aprender como aprender. Segundo o autor, as pessoas e organizações que possuem essa metacapacidade são capazes de aumentar constantemente sua habilidade de criar resultados desejados.

Para isso, é necessário cultivar novos padrões de pensamento, permitir a plena liberdade para a aspiração coletiva e estar sempre em processo de aprendizado em conjunto.

A metacapacidade é essencial para criar uma cultura de aprendizado contínuo e quando construída coletivamente conceber uma comunidade de aprendizagem.

O caráter de construção e reconstrução social do conhecimento nesta metacapacidade é a concepção extensionista defendida por Thiollente⁵³⁷ (2002, p.66). Para ele, a extensão

é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados. A construção extensionistas não está limitada aos pares; abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso

⁵³⁵ VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.

⁵³⁶ BOLÍVAR, António. **A escola como organização que aprende**. In: CANÁRIO, Rui (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, p. 79-100, 1997.

⁵³⁷ THIOLENT, Michel. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. Revista Cronos, v. 3, n. 2, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/15654/10730> Acesso em 27 de junho de 2023.

estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções.

A construção extensionista de Michel Thiollente não se limita aos pares, mas busca englobar uma grande diversidade de sujeitos, estabelecendo uma interlocução multirreferenciada e colaborativa para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções. Essa concepção extensionista está em consonância com a perspectiva humanista de Paulo Freire.

A concepção humanista da extensão freireana, que se contrapõe à visão mecanicista e tecnicista do mercado, é baseada em dois fundamentos: diálogo e libertação. Podemos perceber fortemente esse caráter humanista em todas as suas obras e em diversas citações expostas aqui neste trabalho, mas trarei uma discussão crítica sobre globalização para demonstrar essa compreensão⁵³⁸ (FREIRE, 2020, p.111-124):

Há um sinal dos tempos, entre outros que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando de “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade. É a posição de quem se assume como fragilidade total diante do todo-poderosismo dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar, mas que não podem ser reorientados ou alterados. Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a História, lugar para a decisão humana. [...] Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado. Em face dela não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou à própria globalização. [...] O discurso da globalização que fala em ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com

⁵³⁸ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.

O caráter humanista de Paulo Freire na discussão sobre a globalização está expresso nas preocupações em relação à perda da liberdade e da criatividade em nome da eficiência e da padronização.

Para ele, a burocratização da mente e o conformismo são consequências desse processo, levando as pessoas a aceitarem os fatos como consumados e acreditarem na impossibilidade de alterá-los.

Outra concepção é a extensão como processo de formação capaz de interferir na transformação social⁵³⁹ (CASTRO, 2004, p.13-14):

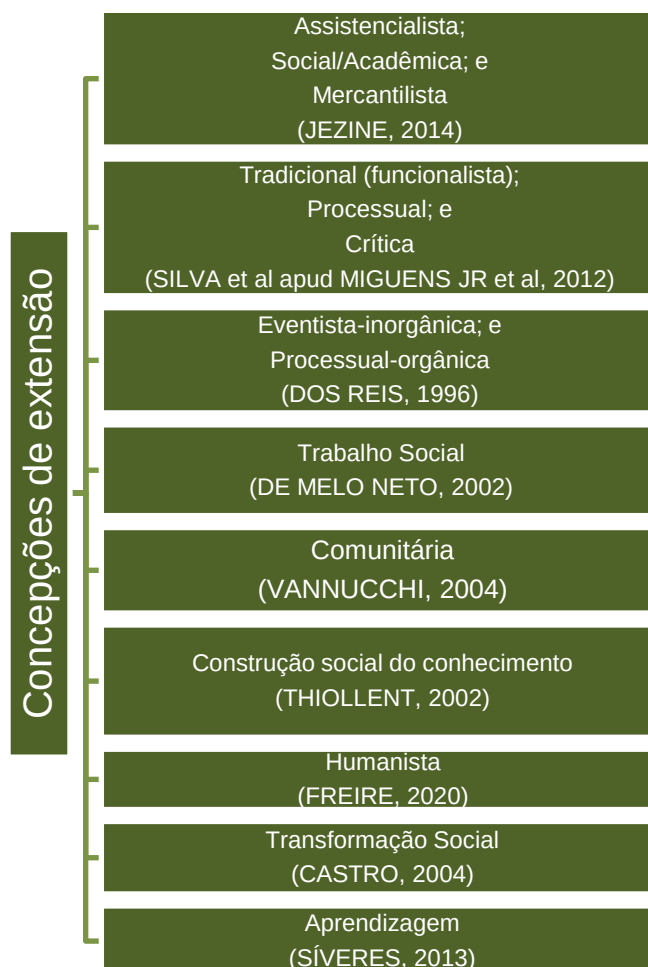
A extensão universitária pelas características apresentadas através dos projetos, tem possibilidade de se concretizar como uma prática acadêmica essencial: se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento, para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social.

Para Síveres⁵⁴⁰ (2013, p.31), a extensão é uma possibilidade de aprender e por isso sua concepção é a da aprendizagem: “compreender a extensão universitária como um processo de aprendizagem reafirma o seu caráter acadêmico e viabiliza um percurso para que os projetos de ensino e de pesquisa revelem a possibilidade de um trabalho indissociável”.

⁵³⁹ CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. Reunião anual da ANPED, v. 27, p. 1-16, 2004. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf> Acesso em 25 de junho de 2023

⁵⁴⁰ SÍVERES, Luiz. **O princípio da aprendizagem na extensão universitária**. Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p. 19-33, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/37987200/livro_siveres_-_extensao.pdf#page=19 Acesso em 26 de junho de 2023.

Gráfico 8: Concepções de extensão



Fonte: autoria própria

Importante conhecer as concepções da extensão no âmbito da curricularização para a tomada de decisão favorável à inserção total no currículo e não apenas nos 10% e a unificação dos órgãos e fóruns, com a inclusão⁵⁴¹ no debate das instituições

⁵⁴¹ “Esta compreensão do que é a extensão universitária sustenta-se numa visão realista e pragmática a respeito da importância das IES particulares na formação, capacitação e treinamento dos recursos humanos necessários para o desenvolvimento do país. Sob esta ótica, a extensão universitária solidifica-se ao aliar a especificidade dos conhecimentos técnicos com a formação cidadã, contribuindo para a emergência de novas gerações de amantes e defensores dos princípios, valores e ideais democráticos. Este argumento justifica a necessidade de não restringir a extensão universitária enquanto atividade e exigência legal somente das universidades e centros universitários, ampliando sua obrigatoriedade a todas as instituições que atuam na educação superior, independentemente do seu porte ou natureza jurídica.” CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Extensão universitária: revisitando conceitos e práticas institucionais** In. Extensão universitária: uma questão em aberto / Adolfo Ignacio Calderón, Sonia Regina Mendes dos Santos e Dirléia Fanfa Sarmento (organizadores); São Paulo : Xamã, 2011. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Ferreira-6/publication/321198531_A_universidade_e_a_formacao_continuada_de_professores_no_contexto_das_reformas_educativas_contemporaneas/links/5a14bc2aaca27273c9eb0648/A-universidade-e-a-formacao-continuada-de-professores-no-contexto-das-reformas-educativas-contemporaneas.pdf Acesso em 29 de junho de 2023.

privadas e do terceiro setor, considerando a flagrante fragmentação de políticas e desarticulação das pró-reitorias e instituições de educação que não atuam de forma orgânica e integrada e com isso, comprometem a efetivação da política de curricularização de extensão. Sobre as tentativas de inclusão das IES particulares no FORPROEX⁵⁴² (CALDERÓN apud LÍGIA PESSOA DE MELO SOUZA, 2010, p.28):

Neste processo, as IES particulares desempenham importante função, mesmo as que têm fins lucrativos, pois, além de formarem cidadãos que não foram atendidos pelo Poder Público, possibilitam, direta e indiretamente, a implantação de projetos direcionados ao desenvolvimento socioeconômico, político, cultural e ambiental de seus entornos territoriais. Sem esquecer, ainda, que existem IES particulares que também realizam importantes contribuições para o desenvolvimento científico do país.

Por isso tudo, anunciamos a necessidade de unificação dos Fóruns (FORPROEX, FORGRAD e FOREXT⁵⁴³) e, em substituição à proposta da curricularização da extensão tendo como referência o mínimo de 10% do currículo previsto no PNE, defendemos a curricularização da extensão tendo como referência 100% do currículo⁵⁴⁴, podendo assumir, inclusive, uma diferenciação terminológica de

⁵⁴² LÍGIA PESSOA DE MELO SOUZA, Ana. **Prestação de serviços de natureza comunitária da extensão da Fafire: projeto semeando futuro**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7233/1/arquivo365_1.pdf Acesso em 28 de junho de 2023.

⁵⁴³ “[...] no ano de 2012, o FOREXT faz uma reflexão, em seu XIX Encontro e XIV Assembleia Nacional, sobre as Políticas de Extensão para as instituições comunitárias e perspectivas para o século XXI. Como conclusão de suas discussões, o Fórum destaca as dificuldades na construção de uma Política de Extensão, voltada não apenas as instituições públicas, mas que represente todos os segmentos de ensino superior brasileiro. Do mesmo modo, destaca a falta de um conceito comum de extensão a esses segmentos, bem como metodologias de ação e avaliação bem definidas”. OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. **Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções**. Revista Ciência em Extensão, v. 11, n. 3, p. 18, 2015. Disponível em https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/download/1225/1165 Acesso em 28 de junho de 2023.

⁵⁴⁴ Preferencialmente, as atividades extensionistas deverão ser desenvolvidas por meio de programas e projetos interdisciplinares que promovam a integração entre diferentes áreas do conhecimento e propiciem ao estudante uma formação integral. Dar-se-ão, prioritariamente, por meio de uma redefinição metodológica dos cursos, o que significa que as cargas horárias das atividades curriculares de extensão deverão ser incluídas na carga horária já prevista para os componentes curriculares dos cursos, ou seja, como parte de suas matrizes curriculares e não adicionalmente a estas. Neste sentido, promove-se de fato a inserção de atividades de extensão na estrutura das matrizes curriculares, tendo como referencial os limites observados na instituição para a carga horária total dos cursos, ou seja, não se trata da criação de apêndices que acrescentam carga horária extra aos cursos. CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão**. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

extensionalização do currículo⁵⁴⁵, como veremos mais à frente de forma detalhada, em cumprimento à Constituição Federal que defende a indissociabilidade dos eixos educacionais.

2.7 Flexibilização curricular unitária

A Resolução CNE/CES 07/2018 estabeleceu que a extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. Em seu art. 4º preceituou que as atividades de extensão devem compor no mínimo 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. Ainda não houve um reconhecimento normativo quanto à importância de incluir essa composição mínima curricular na Educação Básica, contudo se a formação estudantil permeia todos os níveis de educação e se os objetivos adotados pelas políticas voltadas ao desenvolvimento da extensão⁵⁴⁶ no país estão verdadeiramente focados na interação transformadora da instituição de ensino e a sociedade, caberia o reconhecimento do papel estratégico da extensão no currículo da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) brasileira.

⁵⁴⁵ Nessa diferenciação conceitual mais crítica e problematizadora, curricularizar a extensão significa incluir as atividades de extensão no currículo acadêmico, tornando-as parte integrante do processo de formação dos estudantes. Isso implica em reconhecer a importância da extensão como uma forma de complementar a formação teórica e prática, promovendo a interação entre a universidade e a sociedade. Extensionalizar o currículo, por outro lado, significa ampliar o conceito de currículo para além das disciplinas e conteúdos programáticos, incluindo as experiências e vivências dos estudantes em contextos sociais, culturais e profissionais diversos. Isso implica em reconhecer que a formação dos estudantes não se limita ao espaço da sala de aula, mas se estende para além dela. Nesse projeto adotaremos a terminologia mais usual da curricularização da extensão, mas com o significado mais abrangente da extensionalização.

⁵⁴⁶ As atividades de extensão materializam-se em ações e produtos aplicados às necessidades e às demandas de diferentes setores da sociedade, construídos coletivamente com estes setores, devendo beneficiar a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação da RFEPCT. CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão.** Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_ aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

Considerando o reconhecimento legal da integralização das “atividades de extensão”⁵⁴⁷ no currículo de cursos de graduação, o FORPROEX indicou 05(cinco) recomendações no documento que tratou sobre a Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da Extensão⁵⁴⁸ (2006, p. 71-73)

Recomenda-se neste sentido a adoção de medidas como as que se seguem.

1. As ações de extensão devem ser institucionalizadas, com aprovação nos órgãos acadêmicos e registro em sistema de informação aberto à consulta.
2. A política de institucionalização deve estimular a sistematização de ações de extensão em Programas, formato que induz práticas interdepartamentais, interdisciplinares e interinstitucionais; os focos temáticos devem representar linhas de extensão.
3. Os Programas e os projetos a ele vinculados, bem como projetos não vinculados, devem ter formalizada, em seu corpo, uma “proposta didático-pedagógica”, que defina: – a potencialidade da ação de extensão para a formação técnica do estudante – relacionada a seu curso de origem – e para o crescimento pessoal e cidadão, pela interação social a ser vivenciada; – uma programação preliminar de leituras, participação em seminários, grupos de discussão e oficinas; – o período de tempo que o estudante participará do projeto; – o sistema de avaliação da participação do estudante, se necessário com a emissão de conceito final (exigência de muitos colegiados de curso); e, – a qualificação do professor-orientador.
4. Os Programas e Projetos de extensão podem ser formalizados como disciplinas (obrigatórias, optativas ou eletivas) ou atividades secundárias, previamente definidas, ou reconhecidas ao final do tempo de participação.
5. A avaliação das ações de extensão deve considerar as categorias e os indicadores destacados no documento de Avaliação Nacional da Extensão Universitária, o conceito de extensão e suas diretrizes como critérios de aprovação, considerando a relevância acadêmica e social, a interdisciplinaridade e a relação dialógica com os setores sociais.

⁵⁴⁷ Conforme a Resolução CNE/CES 07/2018, as atividades de extensão se inserem nas seguintes modalidades: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços. Essas modalidades definem os tipos de ações de extensão. Portanto, uma ação de extensão é constituída, na sua totalidade ou em parte, por atividades de extensão. No que tange às atividades curriculares de extensão, além de fazerem parte de ações de extensão, deve ser observada a sua caracterização nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (P.C) e sua inserção nas matrizes curriculares. Isso faz com que as atividades curriculares de extensão sejam elementos comuns às matrizes curriculares e às ações de extensão, realizando assim a sua integração. Para cumprimento da Meta 12.7, da Lei 13.005/2014, as atividades curriculares de extensão devem ser constituídas de forma vinculada a programas ou projetos de extensão, tendo os estudantes como protagonistas na sua execução. Por este princípio, essa necessidade de vinculação a programas e projetos de extensão também se aplica a cursos e oficinas, eventos e prestações de serviços que contenham atividades curriculares de extensão. CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão.** Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

⁵⁴⁸ FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade Ensino–Pesquisa–Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão.** Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESU, 2006. (Coleção Extensão Universitária; v.4) Disponível em < <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf>> Acesso 22 de jun. 2022

A implementação dessas recomendações para a flexibilização curricular⁵⁴⁹ (FORGRAD, 2001, p.103) é uma das medidas de concretização da indissociabilidade do EPEG e da formação cidadã. Flexibilizar o currículo é incluir a prática social e o diálogo em sua territorialidade, como ensina Miguel Arroyo⁵⁵⁰ (2013, p. 287):

O currículo poderia ser pensado como um território de diálogo de sujeitos inseridos em processos históricos de produção do conhecimento que se repetem nas vivências dos próprios educandos e educadores e de suas comunidades de origem. [...] Se abriremos o currículo a esse reconhecimento e a esse diálogo o próprio conhecimento ficará mais intenso e tenso. Terá maiores significados sociais para mestres, educandos, comunidades, para o avanço da produção intelectual, para nos entender como problema.

O sentido que aplicamos ao termo flexibilização não se assemelha à fragmentação curricular, nem à formação do trabalhador flexível⁵⁵¹ (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.29), refém de um processo de exacerbação da pobreza e da desigualdade baseado na “precarização e instabilidade de proteção contra a concentração material e de conhecimento”⁵⁵² (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p.36). A flexibilização pode ser usada de forma bastante diferente a depender dos interesses em dois direcionamentos ideológicos distintos, como bem detalha Acácia Zeneida Kuenzer em entrevista⁵⁵³(URBANETZ; BARREIRO, 2021, p.13):

⁵⁴⁹ A flexibilização curricular faz parte da organização o currículo atendendo “às demandas da sociedade tecnológica moderna, quanto àquelas que se direcionam a essa dimensão criativa e libertária para a existência humana”. FORGRAD. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. **Textos das oficinas do Forgrad**. Curitiba: XIV Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. 2001.

⁵⁵⁰ ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁵⁵¹ Para Ciavatta e Ramos o currículo flexível “é, na verdade, o currículo fragmentado que propõe um tipo de rotatividade formativa. O trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis/fragmentados.” CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt Acesso em 05 de agosto de 2023.

⁵⁵² “A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela”. KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. **Flexibilizar para quê. Meias verdades da**, 2017. Disponível em https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_20_2017.pdf#page=35 Acesso em 24 de julho de 2023.

⁵⁵³ URBANETZ, Sandra Terezinha; BARREIRO, Cristhianny Bento; MENDES, Ademir Pinhelli. **Acácia Zeneida Kuenzer: a constituição de uma educadora**. Educar em Revista, v. 37, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e81442.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2023

O conceito de flexibilização não é neutro, pois assume sinalizações positivas ou negativas dependendo de para quem se destina. Então, para um profissional de nível superior, é positivo, desde que se refira a modelos de análise e não à precarização do trabalho; pesquisador é tanto mais produtivo quanto mais flexível e aberto ao conhecimento for. O médico também; imagine um médico rígido que não enxerga as mutações do coronavírus, por exemplo. Já a flexibilidade nas pontas menos qualificadas das cadeias produtivas, pouco especializadas, não tem esse significado. A flexibilidade, na perspectiva da acumulação nessa ponta da cadeia produtiva, significa disciplinamento para aceitar, sem resistência, a instabilidade, a precarização, o atentado à saúde, de uma forma disciplinada, naturalizada. Assim, teremos dois projetos pedagógicos que tomam a flexibilidade de pontos de vista diferentes: a flexibilização para formar os profissionais de nível superior, para que sejam criativos, empreendedores, inovadores. Não é esse o discurso que estamos ouvindo? Já para o outro lado das cadeias produtivas, onde está a expressiva maioria dos trabalhadores, a flexibilização é: obedeça, se discipline, aceite que a realidade é essa e você não vai poder sair dela. É importante, pois, entender as dimensões contraditórias, e ideológicas, da flexibilização, com seus dois direcionamentos na mesma cadeia produtiva.

O sentido de flexibilização expresso nesse trabalho é o unitário⁵⁵⁴ (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.29), humanista, sem dualismo social-educacional e com a teoria e a prática organicamente ligadas, imbricadas⁵⁵⁵ (AMORIM, 2023, p.74) e voltadas para uma formação humana integral, cidadã, com participação engajada, crítica, solidária e de responsabilidade autônoma⁵⁵⁶ (GRAMSCI, 2017, p.90). Gramsci⁵⁵⁷ (2017, p.82) já alertava que

a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

⁵⁵⁴ Ciavatta e Ramos destacam que a formação unitária é "configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção e respectivas profissões. Profissionais assim formados certamente seriam flexíveis no sentido de terem a base que possibilita a rápida compreensão e o domínio de transformações e inovações produtivas. Ou seja, uma flexibilidade de natureza unitária que conduz os sujeitos ao enfrentamento dos desafios, proporcionada por uma formação chave para entender e enfrentar a realidade adversa da sociedade capitalista" CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt Acesso em 05 de agosto de 2023.

⁵⁵⁵ AMORIM, Gilberto José. **Em busca da escola unitária: entraves e perspectivas para a formação integrada nos institutos federais**. 2023. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17948/tese_mudan%C3%A7a_pos_definitiva.pdf?sequence=1 Acesso em 05 de agosto de 2023.

⁵⁵⁶ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2** [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

⁵⁵⁷ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2** [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

Associamos o sentido unitário da flexibilização à Pedagogia Histórico-crítica com a reconstituição da unidade do conhecimento, a valorização da práxis⁵⁵⁸ (FAZENDA apud GARRUTTI; SANTOS, 2004, p.190) e a curricularização da extensão que abrem espaço para uma (re)territorialização dos saberes dos sujeitos e da própria escola no mundo do trabalho, sem submissão ao mercado e desmistificando a visão mercantilizada na relação escolarização/empregabilidade⁵⁵⁹ (ARROYO, 2013, p.105-106), com uma formação voltada ao exercício pleno de uma cidadania autônoma de forma competente e ética⁵⁶⁰ (MOURA, 2008, p.37).

2.7.1 Pressupostos da curricularização da extensão

Vários pressupostos fundamentais norteiam a curricularização da extensão. O primeiro pressuposto é o fundamental legal, que se baseia na legislação educacional vigente sobre a curricularização e sobre a extensão. Isso significa que a extensão deve ser reconhecida e valorizada como parte integrante do currículo e processo de formação humana integral dos(as) estudantes. O diálogo e a intencionalidade social são outros pressupostos importantes.

A curricularização da extensão busca estabelecer um diálogo constante com a comunidade, identificando suas necessidades e demandas, e direcionando as atividades de extensão para atender a essas demandas de forma intencional, com o objetivo de promover transformações sociais positivas. Essa intencionalidade está legalmente expressa quando comparamos o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024. Mais à frente apresentaremos essa comparação. A indissociabilidade é um princípio

⁵⁵⁸ “[...] reconstituir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou. Entretanto, essa unidade não é dada a ‘priori’. Não é suficiente justapor-se os dados parciais fornecidos pela experiência comum para recuperar-se a unidade primeira. Essa unidade é conquistada pela ‘práxis’, através de uma reflexão crítica sobre a experiência inicial. É uma retomada em termos de síntese”. GARRUTTI, Érica Aparecida.; SANTOS, Simone Regina dos. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/download/92/93/0> Acesso em 08 de agosto de 2023

⁵⁵⁹ ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁵⁶⁰ “Essa maior interação com a sociedade, que inclui o mundo do trabalho, mas não se restringe a ele, não poderá significar submissão ao mercado, mas, sim, deverá resultar em contribuições voltadas para a ampliação de oportunidades educativas de boa qualidade e na consequente melhoria das condições de participação social, política e cultural e de acesso a atividades laborais complexas, assim como a outras formas de geração de ocupação e renda das classes trabalhadoras, ou seja, contribuir para que os egressos da EPT possam exercer plenamente a cidadania autônoma de forma competente e ética”. MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

central na curricularização da extensão, que busca integrar ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável. Essa integração permite a produção de conhecimento a partir das realidades sociais, e a aplicação desse conhecimento na resolução de problemas concretos.

A interprofissionalidade e a interdisciplinaridade são pressupostos que enfatizam a organização e colaboração entre diferentes áreas do conhecimento e profissões na realização das atividades de extensão.

Essa abordagem multidisciplinar e colaborativa amplia a visão dos(as) estudantes e promove uma compreensão mais ampla e integrada dos problemas sociais. A intersectorialidade e a interculturalidade são pressupostos que buscam estabelecer parcerias e promover a troca de conhecimentos entre diferentes setores da sociedade e culturas. Isso enriquece e diversifica as atividades de extensão, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva das problemáticas sociais.

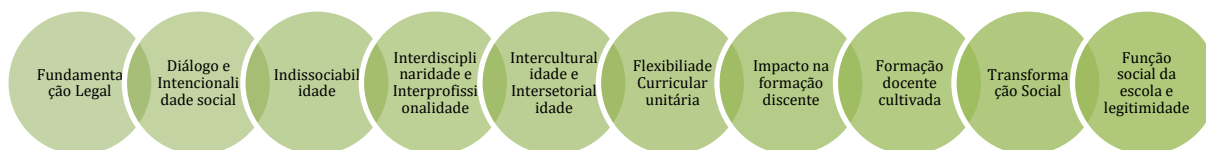
A flexibilidade curricular unitária é outro pressuposto importante, sem dualismo social-educacional e com a teoria e a prática organicamente ligadas, imbricadas. A curricularização da extensão também tem um impacto significativo na formação discente, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

A formação docente cultivada qualifica ainda mais a curricularização da extensão. A transformação social é um dos principais objetivos da curricularização da extensão.

Através dessa prática, a escola busca contribuir para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. Por fim, a função social da escola é ressaltada na curricularização da extensão, que busca promover o enraizamento da universidade na comunidade e a legitimidade de suas ações.

Todos esses pressupostos que buscam fortalecer a relação entre a escola e a comunidade, promovendo uma formação contextualizada, significativa e comprometida com as necessidades e demandas da sociedade estão expressos no Gráfico 9:

Gráfico 9: Pressupostos da Curricularização da Extensão



Fonte:⁵⁶¹ adaptação PEREIRA et al. (2019, p.21-23)

Vale ressaltar que a previsão da extensão como eixo indissociável na CF/88 e na LDBEN não foi capaz de promover uma interação institucional de ação de mão dupla na troca de saberes escola-comunidade e comunidade-escola⁵⁶² (DALLA CORTE et al, 2018, p.26):

essa indissociabilidade ainda não está consolidada nas Instituições de Educação Superior (IES), visto que, historicamente, a extensão tem sido pensada e articulada em segundo plano e, muitas vezes, com caráter assistencialista e/ou mercantilista. Contudo, essa realidade pode mudar, uma vez que a extensão terá de integrar a dinâmica curricular de todos os graduandos

De acordo com Sandra de Deus⁵⁶³, a institucionalização da extensão, a partir da década de 1990, foi marcada por diferentes encaminhamentos, como (DE DEUS, 2018, p.625):

o Programa de Fomento à Extensão Universitária (Proext), em 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que estabelece a extensão universitária como uma das finalidades da universidade e institui a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo; o Plano Nacional de Extensão em 1998; o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, que estabelece a responsabilidade das universidades nas suas funções de ensino, pesquisa e extensão, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica; o novo PNE em 2014, que estabelece e reforça metas e estratégias que envolvem a educação no contexto brasileiro para o período de 2014-2024. Entre essas metas, destaca-se a de número 12.7: “Assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

⁵⁶¹ PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; DA SILVA VITORINI, Rosilene Alves. **Curricularização da extensão: desafio da educação superior**. Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/19047/16120> Acesso em 10 de julho de 2023.

⁵⁶² DALLA CORTE, Marilene Gabriel; GOMEZ, Simone da Rosa Messina; ROSSO, Gabriela Paim. **Creditação da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação: estado do conhecimento**. Políticas Educativas–PolEd, 2018. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/PolEd/article/download/87270/50035> Acesso em 25 de junho de 2023.

⁵⁶³ DE DEUS, Sandra de Fátima Batista. **A extensão universitária e o futuro da universidade**. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 3, p. 624-633, 2018. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/8567/114114235/> Acesso em 25 de junho de 2023.

O FORPROEX⁵⁶⁴ tratou dos limites, possibilidades, avanços e desafios para a curricularização da extensão e reforçou a importância dos programas, da implantação de normas internas e das diretrizes extensionistas (2012, p.14-15):

Entre os avanços, dois merecem destaque. O **primeiro** diz respeito à institucionalização da Extensão. Vale lembrar o preceito constitucional de indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e Extensão, a importância conferida pela LDB às atividades extensionistas e a destinação, feita pelo PNE 2001-2010, de 10% da creditação curricular a essas atividades. Mas o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica. O **segundo** avanço relaciona-se com a priorização da Extensão Universitária em vários programas e investimentos do Governo Federal, entre os quais dois, desenvolvidos no âmbito do MEC, merecem menção especial. O primeiro é o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), mencionado anteriormente, que formalizou conceitos importantes e inaugurou o financiamento das ações extensionistas, em 1993. Interrompido em 1995, o Programa foi retomado em 2003, sob a denominação Programa de Extensão Universitária (PROEXT). A partir de então, esse programa tem adquirido crescente relevância em termos de quantidade de recursos investidos e de qualidade das ações desenvolvidas. [...]. O segundo programa, desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), desde 2005, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU), é o Conexões de Saberes, recentemente denominado Programa de Educação Tutorial – PET/Conexões. Assim, a institucionalização da Extensão Universitária, nos níveis constitucional e legal, tem sido acompanhada por iniciativas importantes de sua implantação e implementação. Mas é preciso ressaltar, tendo em vista os espaços em que ela ainda não foi normatizada ou ainda não é implementada, sua importância para a renovação da prática e métodos acadêmicos. Sem as ações extensionistas, como já salientado, corre-se o risco de repetição dos padrões conservadores e elitistas tradicionais, que reiteram a endogenia, abrem espaço para a mera mercantilização das atividades acadêmicas e, assim, impedem o cumprimento da missão da Universidade Pública. A implantação de normas internas e a implementação de ações extensionistas, de forma a promover mudanças na Universidade Pública, devem estar orientadas pelo conceito e diretrizes da Extensão Universitária. (grifo nosso)

A curricularização da extensão surgiu para atender a necessidade de integrar escola-comunidade, “de superar a desagregação do trabalho docente de ensinar,

⁵⁶⁴FORPROEXT- Fórum de Pró-Reitores de Extensão. **Política Nacional de Extensão**. Manaus. 2012 Disponível em http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-2012.pdf Acesso 22 de jun. de 2022

pesquisar e praticar extensão”⁵⁶⁵ (DE OLIVEIRA et al, 2020, p.115) superar o desenraizamento e a visão academicista da universidade, tensionar o seu “ritual-percurso-passagem-sagrados”⁵⁶⁶ (ARROYO, 2013, p.51), aprimorar a qualidade educacional, sem esvaziar e perder a autonomia⁵⁶⁷ (SILVA, 2018, p.136), resistir na autoria profissional⁵⁶⁸ (ARROYO, 2013, p.51-52), promover a formação cidadã dos estudantes, transformar e atender as demandas de qualidade de vida das comunidades. E como política pública social deve atender as exigências políticas da

⁵⁶⁵ “Historicamente, o caminho percorrido pela extensão como compromisso social da universidade foi construído cheio de rupturas, lutas de docentes e sociedade civil organizada, as quais almejavam que o ensino superior superasse a desagregação do trabalho do docente de ensinar, pesquisar e praticar extensão. Assim sendo, surgiu a necessidade de curricularizar atividades de extensão, produzi-las em larga escala, de forma obrigatória, sistemática e, ao longo da formação acadêmica, por meio dos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001-2010 e 2014-2024. É a partir deles que as IES iniciam as discussões acerca da inclusão formal das atividades extensionistas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos”. DE OLIVEIRA, Carla Viviane Novais Cabral; TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro; DE FREITAS, Rodrigo Randow. **Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica**. Brazilian Journal of Production Engineering, v. 6, n. 2, p. 114-127, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/download/30835/21170> Acesso em 11 de jun. 2023

⁵⁶⁶ Para Arroyo “estamos em tempos de recuo nas ousadias criativas na docência, nas reorientações curriculares, na proliferação de projetos, propostas e didáticas. Um currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passagem-sagrados para uma economia-nação fortes será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadias criativas. As vítimas em foco são os coletivos docentes e gestores que, nas últimas décadas, ousaram a liberdade de criação no campo do currículo, do conhecimento e do seu trabalho. As tentativas de frear essa criatividade passam por convencer os docentes de que quanto mais cultuados os conteúdos maior sua valorização como profissionais dos conteúdos. O que observamos é aumento do controle”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁵⁶⁷ “A percepção do trabalho docente como uma atividade voltada para resultados retira algumas características essenciais do trabalho docente e de sua identidade profissional, fazendo que os professores se tornem meros executores de tarefas minuciosamente detalhadas nos manuais pedagógicos. Progressivamente, a função docente vai se esvaziando e perdendo autonomia, à medida que o planejamento, a organização e a avaliação das atividades de ensino são transferidas para instâncias superiores”. SILVA, Simônia Peres da. **Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas**. Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar (livro eletrônico). LIBÂNEO, JC, p. 131-150, 2018.

⁵⁶⁸ “Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas. As disputas no território dos currículos e da docência estão postas com nova radicalidade. Passam pelas disputas das últimas décadas do direito à autoria, à criatividade, à própria capacidade de criticar o que contradiz opções políticas, éticas. Se esse direito profissional a intervir e criar no próprio campo da docência e do currículo cultivado com tanto esmero nas últimas décadas está ameaçado pela repolitização conservadora que tenta impor aos docentes o que é sagrado ensinar para avaliar esse quadro repõe novas resistências e novas disputas políticas no território da docência e dos currículos”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

classe trabalhadora⁵⁶⁹ (OFFE apud HÖFLING, 2001, p.34) resgatando o papel social da escola. Para Kuenzer⁵⁷⁰ (1998, p.12):

O nosso desejo [...] tem como objeto uma escola que, comprometida com os trabalhadores e os excluídos, para além das políticas educacionais restritivas, pudesse tomar como referência as positivities presentes nas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho para construir um novo projeto pedagógico, o qual, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, formasse os cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade.

O comprometimento com a classe trabalhadora demanda o enfrentamento de desafios dentro e fora da escola e dos seus currículos. Para Gadotti⁵⁷¹ (2017, p.4)

os desafios atuais, no cumprimento do PNE, situam-se no campo da superação de uma visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades. Nesse contexto, a discussão do currículo que queremos é fundamental, como afirmam Simone Loureiro Brum Imperatore e Valdir Pedde, professores da ULBRA e da FEEVALE, em estudo disponível na Internet (“Curricularização” da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública). Segundo esses autores, “para além de novos arranjos didático metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade” [...] A curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa.

⁵⁶⁹ “Offe & Lenhardt colocam em questão dois esquemas de argumentação da ciência política: a) a explicação da gênese da política social estatal baseada na teoria dos interesses e das necessidades, a partir de exigências políticas dos trabalhadores assalariados organizados; b) a explicação da gênese da política social a partir dos imperativos do processo de produção capitalista, das exigências funcionais da produção capitalista” HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 03 de agosto de 2023.

⁵⁷⁰ KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 1998. Disponível em <http://www.drbm.org/av1/AsmudancasnomundodotrabalhoEducacaotexto2.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2023.

⁵⁷¹ GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

Essa integração colaborativa, coletiva e solidária busca aliar a formação acadêmica com a prática cidadã, promovendo um enraizamento projetivo⁵⁷² (CALDART, 2003, p.70) na transformação social e a construção de saberes interdisciplinares. Isso implica em reconhecer a importância da extensão como uma forma que vai além da complementação e se torna formação permanente teórica e prática, promovendo a interação entre a universidade e a sociedade.

Em regra, a prática da extensão na escola por si só já tensionava dois projetos educacionais: um que faz a escola permanecer fechada sobre si mesma e outro que se retroalimenta de forma colaborativa e multirreferenciada no pensamento humano⁵⁷³ (NANCLARES, 2019, p.26) a partir de uma ação dialógica com a comunidade, que se movimenta, se cria e se recria todos os dias⁵⁷⁴ (DE DEUS, 2018, p.630).

A curricularização da extensão veio para institucionalizar essa abertura, que não é favor e nem dádiva de política clientelística, mas processo de reeducação⁵⁷⁵ (ARROYO, 2014, p.269-270):

⁵⁷² “O enraizamento projetivo é [...] um dos processos fundamentais de formação dos lutadores do povo, assim como talvez o seja de qualquer ser humano. A escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem em si mesma a força pedagógica material necessária para isso. Mas a escola, dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte. Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador.” CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/5.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2023.

⁵⁷³ NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**. 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

⁵⁷⁴ “A prática extensionista que antes se resumia a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional, hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras e tensionam o interior de cada uma de nossas universidades, configurando o que, em muitos casos, gera duas universidades: uma que permanece fechada sobre si mesma e outra que se articula com a comunidade, que se movimenta, se cria e se recria todos os dias. É nesse cenário que saltam aos olhos os desafios que estão colocados para a extensão universitária praticada nas universidades públicas brasileiras e para a universidade latino-americana como um todo. É importante ter clareza de que não é apenas sobre a sociedade que se almeja produzir impacto e transformação com a extensão universitária. A própria universidade pública, enquanto parte da sociedade, também deve sofrer impacto, ser transformada” DE DEUS, Sandra de Fátima Batista. **A extensão universitária e o futuro da universidade**. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 3, p. 624-633, 2018. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/8567/114114235/> Acesso em 25 de junho de 2023.

⁵⁷⁵ ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

Essa reeducação da cultura política que vai pondo o espaço, a moradia, o posto de saúde, a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz o espaço ou a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo.

A extensão no currículo veio também revelar direitos, (re)territorializar o percurso formativo, iluminar e incluir no currículo, os caminhos além dos muros, enfrentando em todos os espaços dentro e fora da escola o ranço conservador e elitista, aglutinando escola-comunidade. Além disso, veio “comunicar os valores e as potencialidades institucionais para a efetivação do sentido da vida e da história humana [...] pautando o processo educativo como ação e reflexão [...] acolhendo as necessidades e as demandas da sociedade”⁵⁷⁶ (SÍVERES, 2013, p.26-28):

Despertar a potencialidade e a capacidade de aprender dos sujeitos aprendentes, nas vivências diárias nos distintos tempos e espaços de aprendizagem, bem como fortalecer a ação e a reflexão nos diversos processos, por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, objetivando efetivar propostas e práticas de desenvolvimento pessoal e social, com base em critérios de responsabilidade, ética e justiça social, podem caracterizar-se como os pressupostos básicos de um projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior

Importante registrar as diferenças de intencionalidade⁵⁷⁷ (DE OLIVEIRA et al, 2020, p.116) quanto à curricularização da extensão entre o PNE (2001-2010) e o PNE (2014-2024).

O PNE (2001-2010), constituído pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, teve seu eixo estruturado na implantação de políticas e programas que pretendiam melhorar a educação. Ele se concentrou em democratizar o ensino superior, fazendo com que se aproximasse do mercado de trabalho. A partir dele, foi dado início à formalização da extensão nos Currículos. A meta 23, deste PNE, expressou a creditação de no mínimo, 10% em ações extensionistas. Essa meta trouxe a creditação de forma abrangente, quando citou sobre ações extensionistas, ou seja, trata-se daquelas ações discriminadas no FORPROEX (2007), que são: eventos, cursos, prestações de serviços, projetos e programas. A Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE (2014-2024), trouxe novamente a questão, mas com outra redação e mesma intencionalidade, na sua meta 12, estratégia 12.7, a integralização de, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para graduação em programas e projetos de extensão universitária, preconizando ações de forma exclusiva, para

⁵⁷⁶ SÍVERES, Luiz. **O princípio da aprendizagem na extensão universitária**. Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p. 19-33, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/37987200/livro_siveres_-_extensao.pdf#page=19 Acesso em 26 de junho de 2023

⁵⁷⁷ DE OLIVEIRA, Carla Viviane Novais Cabral; TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro; DE FREITAS, Rodrigo Randow. **Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica**. Brazilian Journal of Production Engineering, v. 6, n. 2, p. 114-127, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/download/30835/21170> Acesso em 11 de jun. 2023

áreas de grande relevância social (BRASIL, 2014). Ressalta-se que a nova redação utilizou para a creditação apenas as ações classificadas como programas e projetos e a determinou para todas as IES, isto é, universidades, faculdades, institutos e centros.

As diferenças de intencionalidade entre o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024 representam um avanço para a implementação e efetivação da curricularização da extensão: da creditação⁵⁷⁸ (COLLADO et al 2014, p.5) de ações mais abrangentes (cursos, eventos, prestação de serviço, programas e projetos) na PNE 2001-2010 passamos para a creditação das ações no currículo em programas e projetos de extensão na PNE 2014-2024, pois essas “são ações extensionistas que têm amplitude, objetivos, nível de interação com a comunidade e articulação entre áreas mais amplas e orgânicas, diferente de ações pontuais, como eventos.”⁵⁷⁹ (PEREIRA et al, 2019, p.22).

A Resolução n.º 7/2018⁵⁸⁰ do CNE que trata das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 do PNE (2014-2024) expressou a integralização mínima e estipulou prazo para a implantação da curricularização da extensão, superando a condição de “letra morta”⁵⁸¹.

⁵⁷⁸ “Falar de flexibilização curricular e da creditação curricular das ações de extensão no histórico curricular do aluno é tratar das concepções que norteiam essa formação, que tipo de sujeito se quer formar e que práticas são privilegiadas para promover essa formação. Partindo do princípio que a extensão universitária é indissociável do ensino e da pesquisa, é importante refletir sobre o lugar que a extensão tem no percurso acadêmico dos alunos de graduação, uma vez que a creditação das experiências educativas em extensão revela uma Universidade que dialoga com seu entorno e valoriza isso na vida acadêmica de seus alunos”. COLLADO, Danilo Medeiros; OLIVEIRA, Natália Carvalhais; CARNEIRO, Patrícia Oliveira. **Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG**. Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v. 2, n. 3, p. 4-26, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/18951/15927> Acesso em 11 de jun. 2023

⁵⁷⁹ PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; DA SILVA VITORINI, Rosilene Alves. **Curricularização da extensão: desafio da educação superior**. Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/19047/16120> Acesso em 10 de julho de 2023.

⁵⁸⁰ CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso: 20/05/2022

⁵⁸¹ “O marco legal-normativo produziu as condições suficientes para engajar socialmente a universidade, transformando a extensão em um verdadeiro centro inovador pedagógico. No entanto, tal dispositivo virou letra morta – os conselhos universitários, no alto de sua autonomia, viraram as costas para a população e os legisladores. Ocorre que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 53, estabelece que compete às universidades, no exercício de sua autonomia, fixar os currículos de seus

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, 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 dos cursos;

Art. 19 As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes.

As Diretrizes para a Curricularização da Extensão⁵⁸² na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estabelecidas pelo FORPROEX e pelo Fórum de Dirigentes do Ensino (FDE) do Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) definem a curricularização da extensão como um

processo de incorporação ou integração de atividades de extensão ao currículo de ofertas educativas, podendo incidir sobre a matriz curricular dos PPC das seguintes formas: a) Como parte de componentes curriculares não específicos de extensão: trata-se da distribuição de horas de atividades de extensão nos componentes curriculares não específicos de extensão, previstos no PPC. Nesse caso, estamos tratando de planejar atividades de extensão como metodologia desses componentes. b) Como componentes curriculares específicos de extensão: trata-se da criação de um ou mais componentes curriculares específicos de extensão, inseridos na estrutura da matriz curricular do curso e cuja carga horária deve ser totalmente destinada ao cumprimento de atividades de extensão pelos estudantes. Toda a carga horária de atividades curriculares de extensão estabelecida no PPC, em conformidade com os dispositivos legais aplicáveis, deverá ser ofertada ao estudante na forma de componentes curriculares específicos de extensão e/ou de componentes curriculares não específicos de extensão, sendo que a execução desses componentes curriculares é de responsabilidade do corpo docente do curso relacionado.

A curricularização da extensão não significa apenas incluir disciplinas ou atividades de extensão nos currículos numa “posição de apêndice ao currículo”⁵⁸³

cursos e programas. Isso significa que a implantação dos 10% dos créditos curriculares para a extensão necessitaria de um amplo processo de diálogo e convencimento, com a implantação de estruturas de incentivo que estimulassem as universidades a modificarem seus projetos pedagógicos de cursos de forma que assumissem um maior compromisso social”. MACIEL, Lucas Ramalho. **Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira**. Participação, n. 18, 2010. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/download/22735/20527> Acesso em 11 de jun. 2023

⁵⁸² CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão**. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

⁵⁸³ O processo de curricularização da extensão pesquisado por Resende não criou uma nova disciplina que tratasse especificamente da extensão universitária, mas sim, garantiu “sua vinculação aos conteúdos específicos de cada curso, por acreditar que isso facilitaria a integração do ensino com a extensão idealizada pela Universidade, evitando, assim, essa posição de “apêndice” ao currículo do

(RESENDE et al, 2017, p.94) que trata “de forma desconexa a formação acadêmica lastreada pela quadríade extensão-pesquisa-ensino-gestão”⁵⁸⁴ (IMPERATORE et al, 2015, p.12), mas sim superar a falsa dicotomia entre teoria e prática, transformando a relação entre a escola e a sociedade, enraizando-a de forma a promover reciprocamente uma educação dialógica, em integração, com autenticidade e criticidade que possibilite a vivência de experiências concretas de conflito, luta e resistência, comprometida com a transformação social, democratizando o acesso à troca e a incorporação dos diversos saberes, dentre eles os populares e científicos.

Para Demo⁵⁸⁵ (2001, p.142), a extensão é a alma do currículo: “faz pouco sentido manter a extensão como algo fora da organização curricular. O desafio da cidadania – geralmente despachado para a extensão – permanece algo extrínseco, voluntário e intermitente, quando deveria ser a alma do currículo”.

Além disso, curricularizar a extensão significa buscar “superar uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora” e “conectar as três funções da universidade para que a educação seja integral”, pois “o currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado”⁵⁸⁶ (GADOTTI, 2017, p.9). Curricularizar a extensão representa também um “processo de mudança que requer rupturas na forma de ver, perceber e agir”⁵⁸⁷ (RIBEIRO et al, 2018, p.337):

curso, ou mesmo reforço de uma dicotomia histórica entre essas duas atividades-fim. [...] A principal estratégia [...] trazer as diretrizes da extensão universitária para dentro de algum conteúdo específico do curso e, deste modo, promover o diálogo entre o saber científico e o saber popular, ente a teoria e a prática, possibilitando vivências extramuros para os alunos e fortalecendo a integração (ensino e extensão) tão desejada. A importância da extensão universitária integrada a essas disciplinas se dá pelo desenvolvimento do senso crítico e reflexivo de alunos e professores, que é despertado na relação do conteúdo apreendido frente a uma comunidade real”. RESENDE, Márcia Colamarco Ferreira et al. **A curricularização das práticas de extensão na PUC Minas**. Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão, v. 1, n. 2, p. 88-103, 2017. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/download/16748/12735> Acesso em 24 de junho de 2023.

⁵⁸⁴ IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luís Ribeiro. **Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE**. 2015. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?s Acesso em 25 de junho de 2023.

⁵⁸⁵ DEMO, Pedro. O lugar da extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

⁵⁸⁶ GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

⁵⁸⁷ RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; DE FREITAS MENDES, Francisco Fabiano; SILVA, Etevaldo Almeida. **Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada**. Revista Conexão UEPG, v. 14, n. 3, p. 334-342, 2018. Disponível em

Todo processo de mudança requer rupturas na forma de ver, perceber e agir. A inserção da extensão nos currículos de graduação das universidades públicas brasileiras não será diferente. A ruptura e/ou as transformações necessárias são várias, passam pela resignificação da noção e sala de aula, pela ampliação da ideia de saberes percebidos como legítimos e válidos na academia, pela forma de avaliar os alunos sem provas ou notas, ou seja, envolvem outras perspectivas epistemológicas que afastam o professor de modelos academicistas e exclusivamente livrescos. Certamente essa ruptura encontra diferentes dimensões, pois o professor que se percebe diante dos alunos apresentando slides com conteúdos organizados e estabelecidos, a priori, é instigado a sair do lugar comum e dialogar com outras formas de ensinar e aprender. A rua, a praça, a escola, a empresa, a comunidade, passam a fazer parte de um cenário complexo e potencializador de diálogos plurais, porque referenciados no cotidiano, na vida e nos sentidos singulares de cada sujeito.

Diferentemente da curricularização, a extensionalização do currículo amplia o conceito de currículo para além das disciplinas e conteúdos programáticos, incluindo as experiências e vivências dos estudantes em contextos sociais, culturais e profissionais diversos. Isso implica em reconhecer que a formação dos estudantes não se limita ao espaço da sala de aula, mas se estende para além dela, envolvendo a participação em diversas atividades e projetos educacionais.

Enquanto a curricularização da extensão busca integrar as atividades de extensão no currículo acadêmico, a extensionalização do currículo busca ampliar o conceito de currículo para além das disciplinas e conteúdos programáticos, incluindo experiências e vivências diversas, unindo saberes científico e popular. Para Couto⁵⁸⁸ (2013, p.158):

A relação saber científico/popular talvez seja um dos pontos principais para um projeto inovador, uma vez que revela o esforço institucional em se acerrar dos problemas que fazem parte da comunidade na qual a universidade se inserirá com o objetivo de compreender, problematizar e transformar em conhecimento.

Na literatura, há dimensões e concepções da curricularização da extensão que passaremos a analisar adiante.

<https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/download/11018/209209210289/> Acesso em 24 de junho de 2023.

⁵⁸⁸ COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/publico/LIGIA_PAULA_COUTO.pdf Acesso em 12 de jun. 2023

2.7.2 Dimensões e concepções da curricularização da extensão

Calderón⁵⁸⁹ (2011, p.27) cita sete dimensões para a extensão no âmbito da curricularização. Adicionamos a oitava dimensão nomeada de crítica-problematizadora por se tratar de uma abordagem freireana. Todas as dimensões estão indicadas no Gráfico 10:

Gráfico 10: Dimensões da extensão para a curricularização



Fonte: adaptação (CALDERÓN, 2011, p.27)

A dimensão ética integra a essência da extensão por tensionar qualitativamente⁵⁹⁰ (ARROYO, 2013, p.38), de forma contínua e permanente, a gestão

⁵⁸⁹ CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Extensão universitária: revisitando conceitos e práticas institucionais** In. Extensão universitária: uma questão em aberto / Adolfo Ignacio Calderón, Sonia Regina Mendes dos Santos e Dirléia Fanfa Sarmento (organizadores); São Paulo : Xamã, 2011. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Ferreira-6/publication/321198531_A_universidade_e_a_formacao_continuada_de_professores_no_contexto_das_reformas_educativas_contemporaneas/links/5a14bc2aaca27273c9eb0648/A-universidade-e-a-formacao-continuada-de-professores-no-contexto-das-reformas-educativas-contemporaneas.pdf Acesso em 29 de junho de 2023.

⁵⁹⁰ Esclareço o entendimento de tensão qualitativa nos ensinamentos de Arroyo: “o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e

das atividades de ensino e pesquisa, bem como o currículo escolar (SAMPAIO apud CALDERÓN, 2011, p.27). Sampaio⁵⁹¹ (2004, p.4-5) nomeia a extensão de “tempero ético que dá sabor de vida” à escola:

a Extensão ocupa lugar privilegiado na academia porque procura responder, como sua especificidade, à pergunta sobre o sentido tanto da produção quanto da socialização do conhecimento que se faz no âmbito da Universidade, ajudando, assim, a efetivar a relevância social e política do Ensino e da Pesquisa. E esta é a pergunta da ética. A Extensão é, deste modo, capaz de transformar o saber acadêmico em um bem público a que todos podem ter acesso e estabelecer parcerias com a sociedade para a construção de um projeto social que traga dignidade de vida a todas as pessoas. É, igualmente, capaz de transformar conhecimento em sabedoria e de ser uma espécie de tempero ético que dá sabor de vida ao Ensino e à Pesquisa. Sabedoria e Sabor são palavras de mesma origem na língua grega. “A palavra grega que designa o sábio se prende, etimologicamente, a sapio, eu saboreio, sapiens, o degustador, sisyphus, o homem de gosto mais apurado.” Conhecimento é menos que isto. Não alcança a arte de saborear, temperar. Esta arte é própria da sabedoria. O conhecimento em si não tem valor ético, pois se reduz a apropriação de conceitos sobre os seus objetos de estudo. Isto é importante, mas não é suficiente. Para transformar conhecimento em sabedoria é preciso fazer a pergunta pela relevância deste conhecimento, mais especificamente, é preciso fazer a pergunta ética para ajudar na construção da dignidade da vida. Neste sentido, considerar a extensão como categoria adjetiva significa permear todas as atividades acadêmicas (sala da aula, laboratórios, monografias, estágios, pesquisas etc) com a pergunta que a ética faz sobre a sua relevância no processo de produção e de socialização do conhecimento.

Se a educação não é neutra, entendemos como Pinho de Almeida⁵⁹², que a extensão tem dimensão não apenas ética, mas política (2015, p.63):

A extensão deve ser ética e política – não se faz neutra, pois a educação é inerentemente política. O conhecimento é político, ideológico, histórico, conhece a favor de e contra alguém, o conhecimento impregnado de história e das minhas crenças que encaminham a ação. O ato pedagógico é um ato político. Nunca a educação é neutra. Entendendo essa sociedade uma sociedade de classes. Indica opções diárias e valores a serem assumidos. “Não há educação neutra. Toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” diria Paulo Freire (1987). Nessa dimensão a extensão pode fazer a opção por princípios de ordem político-filosófico, epistemológico, metodológico e operacional. Do ponto de vista ético-político significa que se acredita nas relações horizontais entre pessoas através do diálogo e a opção pelo coletivo.

teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos, superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

⁵⁹¹ SAMPAIO, Jorge Hamilton. **Política nacional de extensão: referenciais teórico-práticos para sua construção**. Ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo: Olho D'Água, p. 56-78, 2004. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/hipoteses.pdf Acesso em 29 de junho de 2023

⁵⁹² PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

A dimensão formadora trata da efetivação de valores democráticos na formação dialógica, reflexiva, crítica, inclusiva e emancipatória voltada à transformação social (CALDERÓN, 2011, p.28).

Na dimensão acadêmica há a superação da dicotomia teoria e prática social, com ações e atividades além dos muros da escola, com troca de saberes e produção de conhecimento na contextualização e territorialidade curricular. Para Calderón⁵⁹³ (2011, p.28), essa dimensão “deve ser reconhecida [...] por meio de políticas institucionais específicas voltadas à remuneração dos docentes-extensionistas, à implantação de programas de incentivo para o desenvolvimento de projetos e à construção de espaços acadêmicos que valoriza o fazer extensionista”.

A dimensão didático-pedagógica se fundamenta na produção de conhecimentos que possibilita a organização de instrumentos pedagógicos e com isso, a institucionalização de recursos didático-pedagógicos tendo como ponto de partida a práxis na interação escola-comunidade (THIOLLENT apud CALDERÓN, 2011, p.28).

Quanto à dimensão cooperadora ou colaboradora, temos o papel fundamental da articulação de parcerias de todos os agentes sociais públicos, privados e do terceiro setor na potencialização e aprimoramento da extensão curricular. Somada à cooperação, a dimensão estratégica opera na interlocução de todos para uma aliança de compromisso social. Pinho de Almeida⁵⁹⁴ relaciona esse compromisso social com o fazer ético-político com o outro (2015, p.63):

Conteúdos das relações sociais entre as pessoas e de suas atitudes. A valorização da cultura do outro. O olhar para o outro. Como uma pessoa viver sem a experiência cultural do outro? O outro traz um mundo que está fora da universidade e que mundo é esse? Não há conhecimento importante que se desvincule da realidade social, portanto, do ponto de vista epistemológico, implica a produção do conhecimento de modo participativo que, respeitando as opções individuais, procura estar em perfeita sintonia com a realidade

⁵⁹³ CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Extensão universitária: revisitando conceitos e práticas institucionais** In. Extensão universitária: uma questão em aberto / Adolfo Ignacio Calderón, Sonia Regina Mendes dos Santos e Dirléia Fanfa Sarmiento (organizadores); São Paulo : Xamã, 2011. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Ferreira-6/publication/321198531_A_universidade_e_a_formacao_continuada_de_professores_no_contexto_das_reformas_educativas_contemporaneas/links/5a14bc2aaca27273c9eb0648/A-universidade-e-a-formacao-continuada-de-professores-no-contexto-das-reformas-educativas-contemporaneas.pdf Acesso em 29 de junho de 2023.

⁵⁹⁴ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

social, constituindo-se como valor primordial da sociedade e não como mercadoria passível de trocas segundo os interesses econômicos.

Cabe aqui também o destaque à dimensão acolhedora, pois a especificidade da extensão é “o acolhimento da diferença, a efetividade humana, a compreensão mútua, o trabalho cooperativo e a convivência pluralista e multicultural” (CALDERÓN, 2011, p.28). Pinho de Almeida⁵⁹⁵ chama a atenção para a construção coletiva da emancipação no estabelecimento de relações igualitárias e de reconhecimento das diferenças. Para ele (2015, p.63):

A emancipação deve colaborar na superação da subestimação contribuindo no poder de reflexão, superando o estático pelo movimento, pelo contraponto, assim se expressa na relação com o inconformismo e a transformação social, provocando-nos todos (acadêmicos, professores e comunidade) a sermos co-participantes no processo emancipatório frente aos desafios do mundo.

Acrescentamos a dimensão crítica-problematizadora no rol dimensional de Calderón pois Paulo Freire defendia essa dimensão no âmbito da curricularização da extensão, pois ele acreditava que este eixo educacional deveria ser visto como uma oportunidade de integração entre a universidade e a sociedade, muito além de uma creditação curricular⁵⁹⁶ (PEREIRA et al, 2019, p.28), fazendo com que os estudantes vivenciassem em seu processo educativo a realidade dos problemas locais e contribuíssem para a solução desses problemas, superando a visão curricular de segregação social⁵⁹⁷ (FREIRE, 2021, p.2012-2013). Essa não inclusão social

⁵⁹⁵ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

⁵⁹⁶ “Curricularizar a extensão é ir além de creditar a extensão. É uma possibilidade de repensar as formas de ensino no contexto universitário, as relações interpessoais, a construção da cidadania em uma proposta de formação crítica, considerando que a universidade não é uma instituição à parte da sociedade, mas que possui uma capacidade ímpar no sentido de promover a reflexão crítica voltada às mudanças sociais.” PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; DA SILVA VITORINI, Rosilene Alves. **Curricularização da extensão: desafio da educação superior**. Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/19047/16120> Acesso em 10 de julho de 2023.

⁵⁹⁷ Paulo Freire explica que “na escola atual, a linguagem é o instrumento privilegiado, e mesmo quase monárquico, da comunicação pedagógica. A desvantagem (handicap) das crianças oriundas de meios socioculturais desfavorecidos é, portanto, enorme. É por isso que a proporção dessas crianças diminui constantemente à medida que se progride no currículo escolar. Na realidade, a escola não é um simples instrumento de seleção escolar (intelectual), mas também, verdadeiramente, um aparelho de segregação social”. FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia** [recurso eletrônico] 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

reproduzida no currículo é a lógica do campo gradeado, da desigualdade social e da precarização do trabalho⁵⁹⁸ (OLIVEIRA, 2021, p.21-22):

a lógica hegemônica, na construção do currículo como um campo gradeado onde poucos têm o genuíno acesso ao conhecimento, e a perpetuação da precarização do trabalho são reforçadas na construção de um documento embasado em pressupostos político-ideológicos de dominação, exclusão e segregação. Diante disso, as dificuldades no que tange a validação e a legitimação dos saberes e das experiências dos coletivos de sujeitos, no processo de construção do conhecimento pelas diretrizes e pelos documentos oficiais, são alguns dos pressupostos que obstruem a dinâmica da desconstrução da lógica hegemônica e excludente do currículo, pois supõe-se a identificação com saberes plurais e diversos que se movimentam em contextos e práticas sociais não dominantes. É nessa dinamicidade que oportunizar possibilidades de diálogo traz como proposta intrínseca a potencialização de movimento desses vários saberes, visando inclusive ao fortalecimento das reivindicações desses coletivos e das suas lutas sociais.

A dimensão freireana assume a problematização da prática social extensionista na construção e reconstrução curricular de uma escola cada vez mais “descentralizadora”⁵⁹⁹ (FREIRE, 1959, p.11), refletindo não só sobre o currículo explícito, mas também o oculto, o escondido⁶⁰⁰ (FREIRE, 2013, p.333), e recusando o “currículo que obscurece a realidade”⁶⁰¹ (FREIRE; SHOR, 1986, p.104), omite

⁵⁹⁸ OLIVEIRA, Renata Cardoso. **Currículo e saberes dos discentes: vozes silenciadas e clamores ouvidos**. 2021. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41843/3/2021_RenataCardosoOliveira.pdf Acesso em 30 de junho de 2023.

⁵⁹⁹ Por isso mesmo é que insistimos tanto, os brasileiros em termos teóricos, na necessidade da descentralização educativa, sempre estrangulada pelo nosso autoritarismo, que empresta ao centro ou aos centros, força messianicamente salvadora e, assim, protecionista anti-democrática, e continuamos hipertrofiadamente centralizados. Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique anti-diálogo do nosso educando com a sua realidade. Anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o nosso educando na realização de sua própria vida. De seu própria destino”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023.

⁶⁰⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

⁶⁰¹ Como estratégia de dominação e manipulação Paulo Freire cita o currículo que obscurece a realidade. Para ele, a “dominação é se eu dissesse que se deve acreditar nisto porque estou dizendo. Manipulação é dominar os alunos. A manipulação, por exemplo, também cria mitos sobre a realidade. Ela nega a realidade, falsifica a realidade. Manipulação é eu tentar convencer você de que uma mesa é uma cadeira, é o currículo obscurecer a realidade.” FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

sujeitos, saberes e espaços. Daí a importância de problematizar. Para Nascimento⁶⁰² (2011, p.66-70), problematização

é o processo dialógico através do qual é possível olhar a realidade criticamente, buscando revelar instâncias não imediatamente acessíveis nas situações cotidianas, de maneira a construir conhecimentos que ajudem a modificá-la. A problematização é uma ação intencionada de diálogo coletivo que pretende atender às necessidades emancipatórias de participação dos sujeitos. Trata-se, portanto, de um conjunto sistematizado de ações organizadas para propiciar um tipo específico de aprendizagem. Para que este processo se desencadeie é preciso identificar os problemas que se impõem como situações-limites. [...] A elaboração coletiva de currículos críticos-problematizadores põe em evidência o papel da problematização da realidade para a construção de conhecimentos na ação pedagógica desenvolvida nas escolas. A ação pedagógica torna-se, nesta perspectiva, objeto de reflexão para ajudar a construir conhecimentos teóricos sobre o fazer pedagógico. A perspectiva escolar de problematização é retirar da realidade os elementos que direcionem o trabalho pedagógico de maneira a instrumentalizar os educandos para compreender, enfrentar e buscar soluções para os desafios nela localizados. Os problemas ou fenômenos identificados necessitam ser desafiantes e significativos e despertar o interesse dos alunos e da comunidade em geral a ponto de valer a pena investir esforços para conhecê-los, compreendê-los e tentar modificá-los. A escola não tem em si o papel de transformar a realidade, mas ela é fundamental para a formação de pessoas habilitadas com os instrumentos necessários para compreender a realidade e agir para transformá-la.

Essa transformação advinda da problematização possui uma abordagem de currículo fundamentada na rede de referenciais⁶⁰³ (BURNHAM, 1993, p.4):

Na construção desse sujeito, o currículo significa um dos principais processos, na medida em que aí interagem um coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, além de outros que não estão tão diretamente ligados à relação formal de ensinar-aprender. Nesta interação, mediada por uma pluralidade de linguagens: verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... e de referenciais de leitura de mundo — o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... — os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstroem a si mesmos, o conhecimento já produzido e que produzem as suas relações entre si e com a sua realidade, assim como, pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social), transformam essa realidade, num processo multiplamente cíclico, que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade, como a da construção do novo. Considerar currículo, desta perspectiva, pressupõe a assunção/reconstrução de uma rede de referenciais, a partir da qual seja possível analisá-lo, compreendê-lo, segundo um compromisso com a sua transformação e com base na certeza de que, como processo social, o currículo apresenta possibilidade concreta de

⁶⁰² NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. 2011. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf Acesso em 13 de jun. 2023

⁶⁰³ BURNHAM, Teresinha. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar**. Em Aberto, v. 12, n. 58, 1993. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2196/1935> Acesso em 21 de agosto de 2023.

contribuir para a construção desse sujeito autônomo e de uma sociedade democrática.

Essa rede multirreferenciada é vital para a curricularização da extensão. Vale ressaltar que Paulo Freire não utilizou os termos curricularização da extensão ou extensionalização do currículo em suas obras, mas sim as ideias de conteúdo programático com metodologia dialógica-problematizadora e conscientizadora e dos círculos de pesquisa que se alongam em círculos de cultura⁶⁰⁴ (FREIRE, 2020, p.117-120):

Defendendo a educação como uma situação eminentemente gnosiológica, dialógica por consequência, em que educador-educando e educando-educador se solidarizam, problematizados, em torno do objeto cognoscível, resulta óbvio que o ponto de partida do diálogo está na busca do conteúdo programático. Desta maneira, os conteúdos problemáticos que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos polos dialógicos, isoladamente. Se assim fosse, e infelizmente assim vem sendo (com a exclusividade da escolha que cabe, obviamente, ao educador), começar-se-ia o quefazer educativo de forma vertical, doadora, “assistencialista”. No caso do agrônomo, se ele elabora, mesmo em equipe, o programa da assistência técnica sem a percepção crítica de como os camponeses percebem sua realidade – não importa, inclusive, que esteja a par dos problemas mais urgentes da área -, sua tendência é incorrer na invasão cultural. Não serão raras as ocasiões em que o que é problema real para nós não o é para os camponeses, e vice-versa. Não são raras também as ocasiões em que os camponeses, apesar de sua base cultural mágica, revelam conhecimentos empíricos apreciáveis, em torno de questões fundamentais de técnicas agrícolas. Em qualquer das hipóteses, se se considera a dialogicidade da educação, seu caráter gnosiológico, não é possível prescindir de um prévio conhecimento a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão do mundo que tenham os educandos – em nosso caso, os camponeses. Será a partir deste conhecimento que se poderá organizar o conteúdo programático da educação que encerrará um conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade. Pois bem, o conhecimento desta visão do mundo dos camponeses, que contém seus “temas geradores” (que captados, estudados, colocados num quadro científico a eles são devolvidos como temas problemáticos), implica uma pesquisa. Esta, por sua vez, exige uma metodologia que, na nossa opinião, deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora. Pesquisa do “tema gerador” e educação como situação gnosiológica são momentos de um mesmo processo. Submetida aos camponeses sua própria temática para que exerçam sobre ela um diálogo com o educador (quer este seja ou não agrônomo) no ato cognoscente, esta mesma temática, tão logo seja apreendida em suas relações como “afins”, necessariamente “gerará” outros temas com a transformação sofrida pela percepção da realidade. Desta maneira, passa-se de uma etapa em que a preponderância cabe à pesquisa do “tema gerador” a outra em que a preponderância é educativo-gnosiológica. Esta, por sua vez, na medida em que se aprofunda a compreensão da realidade com o ato cognoscitivo, se faz concomitantemente pesquisa de nova temática. Assim, o conteúdo do quefazer educativo nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com

⁶⁰⁴ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

o mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida, em que este mundo se lhes vai desvelando. Os “círculos de pesquisa” se alongam em “círculos de cultura”; estes, por sua vez, exigem conteúdos educativos novos, de níveis diferentes, que demandam novas pesquisas temáticas. Esta dialeticidade gera uma dinâmica que supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de “conhecimentos”.

A extensão no currículo na visão freireana não é formação complementar, é “tentativa constante de mudança de atitude, educação como ação social”⁶⁰⁵ (FREIRE, 1959, p.93), de enraizamento na realidade, “a do trabalho do homem com o homem”⁶⁰⁶ (FREIRE, 1959, p.88), e a partir dela o sujeito aprende “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais”⁶⁰⁷ (FREIRE, 2001, p.12) além de adquirir o “senso de perspectiva histórica e o significado de sua inserção no

⁶⁰⁵ “A educação tem que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições mentais democráticas através de que se substituam no brasileiro antigos e culturais hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência. [...] Aspecto importante de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem autênticos dentro da moldura do estado-nação em que vivemos, da forma democrática de governo, resta-nos, então, aproveitando as condições do novo clima cultural, eminentemente propícias à democratização, apelar para a educação como ação social, através de que incorporemos ao brasileiros estes hábitos”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁶⁰⁶ Em 1959, Paulo Freire já defendia a “revisão do nosso processo educativo de que surja o seu enraizamento na realidade local, ampliando-se aos planos regional e nacional”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁶⁰⁷ “Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas. O impossível teria sido ser um ser assim, mas ao mesmo tempo não se achar buscando e sendo às vezes interditado de fazê-lo ou sendo às vezes estimulado a fazê-lo. O impossível seria, também, estar sendo um ser assim, em procura, sem que, na própria e necessária procura, não se tivesse inserido no processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reiventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética. Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. De formação, de educação que precisamente devido à invenção social da linguagem conceitual vai muito mais além do que o treinamento que se realiza entre os outros animais. A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais’. A educação e a formação permanente se fundam aí”. FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

processo de que se sentirá participante e não mero expectador”⁶⁰⁸ (FREIRE, 1959, p.18).

Para Scocuglia⁶⁰⁹ (2013, p.103), “as preocupações de Paulo Freire sobre currículo entendido como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, são notórias e disseminadas nos vários momentos e estágios da sua obra escrita”. Para o autor, o ponto central das reflexões freireanas, que na nossa visão trata de uma questão vital para a curricularização da extensão, é a organicidade da educação democrática na articulação da escola-sociedade com as possibilidades de mudança e “a questão gnosiológica que embasa as relações educador-educando permeadas pela conquista do conhecimento e pelo processo de ensino-aprendizagem”⁶¹⁰. Concordamos com Scocuglia⁶¹¹ (2013, p.112) quando esse ressalta as relações homem-mundo:

As relações homem-mundo com as palavras, os conceitos e as metodologias constituiriam a base fundamental de um currículo humanizado e progressista no sentido de contribuir com as mudanças sociais e educacionais necessárias para a inclusão qualificada e crítica das camadas populares nos processos escolares e educacionais a que elas têm direito – hoje reconhecido, inclusive, como “líquido e certo” e passível de punição legal, quando não cumprido pelos responsáveis pelo acesso à educação básica, por exemplo.

Assim como Paulo Freire, Anísio Teixeira não mencionou expressamente o termo curricularização da extensão, mas criticava a educação como privilégio, defendia a democracia, a descentralização⁶¹² (CARIA, 1992, p.262) e a ideia do

⁶⁰⁸ FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁶⁰⁹ SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

⁶¹⁰ Scocuglia sugere a leitura das obras “Educação e atualidade brasileira” (1959), “Educação como prática da liberdade” (1965) e até “Pedagogia da Autonomia” (1966). SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

⁶¹¹ SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

⁶¹² A descentralização de ações e decisões no âmbito da escola com participação da comunidade e de todos os sujeitos é vital para a democracia interna e externa, a construção de uma escola-rede e para uma efetiva avaliação e legitimação da ação pedagógica educacional. Telmo Caria nos chama a atenção para a passividade dos professores no habitus e no sistema de dominação e explica que “não será descentralizando o sistema escolar de um dia para o outro que fará os professores passarem a ser globalmente mais activos. No entanto, importará não cair em fatalismos sociológicos e reprodutivistas de onde não encontraremos saída para permitir pensar as condições de mudança, a transformação do habitus e a invenção da prática”. CARIA, Telmo. **As finalidades sociológicas da Educação na formação de professores**. Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto, Afrontamento, p. 259-274, 1992. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Telmo-Caria/publication/242696979_AS_FINALIDADES_SOCIOLOGICAS_DA_EDUCACAO_NA_FORMAC

enraizamento⁶¹³ (TEIXEIRA, 1959) da escola na comunidade, onde a escola deveria se relacionar mais estreitamente com a sociedade, os espaços, os sujeitos e os saberes plurais.

Essa necessidade de enraizamento acabou se tornando o primeiro pulsar de um processo educacional mais tarde intitulado de curricularização da extensão no Brasil, pois o enraizamento é intencional, projetivo e voltado para a transformação social.

Esse enraizamento projetivo⁶¹⁴ (CALDART, 2003, p.70) da escola ocorre nas relações com os sujeitos, os espaços e o conhecimento plural na comunidade, todos em integração com a realidade concreta. De um homem totalmente comprometido com a raiz e o projeto de um currículo em integração diante de sua “circunstância” como condição de sua própria existência⁶¹⁵ (FREIRE, 1959, p.9).

Estar “em integração” nessa perspectiva é estar conectado de forma múltipla, horizontal e progressiva com a vida, como um currículo rizomático⁶¹⁶ (OLIVEIRA, 2021, p.50).

[AO DE PROFESSORES/links/586fdb3508ae8fce491ded98/AS-FINALIDADES-SOCIOLOGICAS-DA-EDUCACAO-NA-FORMACAO-DE-PROFESSORES.pdf](https://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/ensino4.html) Acesso em 15 de agosto de 2023.

⁶¹³ TEIXEIRA, Anísio. **O ensino cabe à sociedade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298 Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/ensino4.html> Acesso em 05 de jun. 2023

⁶¹⁴ “O enraizamento projetivo é [...] um dos processos fundamentais de formação dos lutadores do povo, assim como talvez o seja de qualquer ser humano. A escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem em si mesma a força pedagógica material necessária para isso. Mas a escola, dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte. Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador.” CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/5.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2023.

⁶¹⁵ “Não há portanto, como admitirmos a existência de um homem totalmente não comprometido diante de sua circunstância. É condição de sua própria existência o seu compromisso com essa circunstância em que inegavelmente aprofunda suas raízes e de que também inegavelmente recebe cores diferente”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁶¹⁶ A expressão currículo rizomático é “[...] difundida por alguns pesquisadores, que toma da botânica a descrição de caracterizar alguns vegetais por terem a capacidade de emitir novos bulbos crescendo e se ramificando horizontalmente, relacionando essa ideia ao currículo que se constrói a partir de vários saberes e conhecimentos nas suas múltiplas conexões”. OLIVEIRA, Renata Cardoso. **Currículo e saberes dos discentes: vozes silenciadas e clamores ouvidos**. 2021. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41843/3/2021_RenataCardosoOliveira.pdf Acesso em 30 de junho de 2023.

No texto “Funções da Universidade”⁶¹⁷ (TEIXEIRA, 1964), Anísio trata das quatro funções da universidade (formação profissional; alargamento da mente humana; desenvolvimento do saber humano; e transmissora de cultura comum) e critica o desinteresse da universidade pelo Brasil, corroborando com a visão de Paulo Freire sobre centralismo asfixiante, a inautenticidade, a inorganicidade, a desintegração e a alienação cultural num contexto de “inexperiência democrática” na matriz de uma educação desenraizada, desvinculada da realidade circunstancial da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista, em que nos desnutrimos⁶¹⁸ (FREIRE, 1959, p.9-10). Gadotti⁶¹⁹ (2017, p.11) trata da tensão entre concepções opostas de universidade e currículo:

Existe, desde sempre, uma tensão entre concepções opostas de universidade e de currículo, uma realçando mais o caráter da universidade como prestadora de serviços ou de certificação para o trabalho e outra voltada mais para a educação como um bem público. A primeira voltada mais para o mercado e a segunda voltada mais para a cidadania. Pode-se dizer que temos duas visões de mundo opostas da universidade: uma visão mercantil e uma visão pública, uma visão “bancária” e uma visão problematizadora, emancipatória. A primeira realça apenas os aspectos da formação profissional e científica sem discutir aspectos significativos da atividade do profissional no mundo do trabalho e da cultura. A segunda busca associar essa formação para o mundo do trabalho com uma formação cidadã mais ampla, uma formação geral.

⁶¹⁷ TEIXEIRA, Anísio. **Funções da universidade**. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964. p.1-2. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> Acesso em 05 de jun. 2023.

⁶¹⁸ “É neste sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive via inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁶¹⁹ GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

Apesar das críticas⁶²⁰ (OLIVEIRA et al apud COSTA, DEBALD, 2022, p.74) e dos entraves⁶²¹ (IMPERATORE, PEDDE, 2015, p. 7-8) a curricularização da extensão é vital para a democratização política e cultural da escola, para a vinculação dos eixos educacionais e solução para a crise de legitimidade institucional da universidade⁶²² (GADOTTI, 2017, p.3), bem como para o combate à injustiça social e cognitiva⁶²³

⁶²⁰ Durante as discussões sobre o tema, recentemente ampliadas em todas as instituições, Costa e Debalde citam fraquezas e ameaças: “as principais fraquezas referentes à curricularização da extensão estão pautadas na falta de infraestrutura, recursos materiais e de pessoal, falta de conhecimento da legislação que rege a extensão, perfil dos docentes, conflitos conceituais sobre a extensão e fóruns de ensino e extensão que não dialogam entre si. Enquanto as ameaças estão relacionadas à extensão interpretada apenas como disciplinarização do currículo, desvalorização da extensão na carreira e remuneração dos docentes, inserção desarticulada da extensão nos currículos, ausência de formação docente, dificuldade de envolver a comunidade acadêmica, aumento da carga horária curricular e ações de extensão que não contemplam todos os alunos”. COSTA, Allysson; DEBALD, Blasius Silvano. **Curricularização da extensão e estratégias docentes para a aprendizagem ativa**. EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E PESQUISAS MÚLTIPLAS, VOL. 2, 2022. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Sandra-Maria-Souza/publication/358647644_ZACHI_SOUZA_livroE-Publicar/links/620d92b3f02286737ca4bc10/ZACHI-SOUZA-livroE-Publicar.pdf#page=69 Acesso em 11 de jun. 2023.

⁶²¹ “A confirmação da Extensão como função acadêmica descortina um universo de possibilidades, entretanto desnuda entraves e dificuldades a serem enfrentados em sua implementação: a) A mercadorização da educação; b) O academicismo e o autoritarismo da universidade, despreparada para o diálogo de saberes com a sociedade; c) A departamentalização da universidade que implica na fragmentação do conhecimento, na irreconciliabilidade de ensino-pesquisa-extensão tendo como consequências o encarceramento do conhecimento na sala de aula/ensino, a hierarquização do conhecimento e a histórica posição subalterna da Extensão; d) A imprecisão teórico-conceitual e metodológica, o conflito identitário da Extensão latente e presente nos documentos institucionais e na legislação, sua insuficiente sistematização e incipiente avaliação, que redundam na proposição de meros e simples arranjos, inserções de ações desarticuladas na “grade curricular”; e) A armadilha do currículo, da disciplinaridade, da compartimentalização que ameaçam a lógica extensionista, seu sentido epistemológico, sua essência crítica e interdisciplinar; f) A deficiente formação docente em Extensão, a desvalorização do fazer extensionista na carreira, remuneração e currículo docentes; g) A gestão empresarial da Extensão, alheia às diretrizes pedagógico-acadêmicas, com foco mercantil; h) Os potenciais impactos, orçamentário e temporal, da flexibilização curricular, aliados ao insuficiente financiamento público de programas e projetos de Extensão”. IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. **Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública**. In: XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria. 2015. Disponível em <http://www.unirio.br/reitoria/proreitoria/deextensaoecultura/curricularizacao-da-extensao/producoes-sobre-o-tema/Artigo1CurricularizacaodaExtensaoUniversitarioBrasil.pdf>

Acesso em 28 de mai. 2023

⁶²² “Muitos veem na Extensão Universitária uma forma de responder à atual crise da universidade. É como se a Extensão Universitária pudesse iniciar um processo de transformação da universidade como um todo. A universidade que temos está muito centrada no ensino e na pesquisa e, por meio de um novo paradigma da Extensão Universitária, a própria universidade pudesse ganhar um novo sentido. A luta para garantir as conquistas do PNE tem estimulado muita gente a pensar numa visão emancipadora da Extensão Universitária no contexto da curricularização da Extensão instituída por ele”. GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

⁶²³ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

(ARROYO, 2013, p.160). Boaventura Santos⁶²⁴ ensina que a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva (2015, p.177).

Isto é particularmente óbvio à escala global já que os países periféricos, ricos em saberes não científicos, mas pobres em conhecimento científico, viram este último, sob a forma da ciência económica, destruir as suas formas de sociabilidade, as suas economias, as suas comunidades indígenas e camponesas, o seu meio ambiente.

Essa injustiça cognitiva é reproduzida também em dois eixos de atuação capitalista nas escolas: o da limitação e o da alteração, como bem identificado por Petit⁶²⁵ (1982, p.47):

esta luta do sistema capitalista contra a escola se fará em dois eixos, de acordo com o perigo específico que representa a escola: limitação do acesso ao saber pela instauração de barreiras à democratização do ensino e alteração do saber que a escola transmite de forma a limitar seu poder sobre a estrutura socioeconómica.

Para superar os eixos capitalistas da limitação e da alteração, a inclusão da extensão no currículo se apresenta como uma possibilidade de tornar a escola um “centro aberto à comunidade”⁶²⁶ (FREIRE, 2001, p.49), onde a formação tem ligação com a base popular e com sua realidade concreta⁶²⁷ (GRAMSCI apud AMORIM, 2023, p.77) e os estudantes têm a oportunidade de aprendizado prático e de vivenciarem situações reais que serão enfrentadas em sua experiência social e carreira

⁶²⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. (2005). **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez. (Coleção questões da nossa época, v.120). Disponível em http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3915/FPF_PTPF_01_0619.pdf?sequence=2 Acesso em 07 de agosto de 2023

⁶²⁵ PETIT, Vicent. **As contradições de “A reprodução”**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 43, nov. 1982.

⁶²⁶ “Em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. É a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos”. FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

⁶²⁷ “[...] a simples qualificação do trabalhador não significa a democratização da escola. Assim, a luta pela escola unitária significa a busca por educar o ser humano científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos. Essa formação deve ter ligação com a base popular e com a sua realidade concreta. É essa relação que permitirá o surgimento de intelectuais vinculados à luta de determinado segmento social, pois estes serão enraizados e conhecedores dos problemas vividos.” AMORIM, Gilberto José. **Em busca da escola unitária: entraves e perspectivas para a formação integrada nos institutos federais**. 2023. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17948/tese_mudan%C3%A7a_pos_defesa_definitiva.pdf?sequence=1 Acesso em 05 de agosto de 2023.

profissional. Além disso, com a curricularização, a extensão também passa a ser mais valorizada e reconhecida, tanto pelos estudantes quanto pela comunidade.

Curricularizar a extensão, para Gadotti⁶²⁸, “implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas” e “vai obrigar a universidade a repensar suas concepções e práticas de extensão, o currículo e a própria universidade”. (GADOTTI, 2017, p.10-11). Para ele

o currículo não deve ser entendido como um “apêndice” do processo educativo. Ele é resultado de um “caminho percorrido” (significado da palavra “currículo”) da própria educação, que implica escuta, reflexão, elaboração teórica e práxis. Uma política de extensão não extencionista é um grande desafio para a universidade. Trocar ideias com experiência já realizadas, refletir criticamente sobre elas, torna-se necessário para que não se comece tudo de novo.

Imperatore e Pedde⁶²⁹ (2015, p. 8) ressaltam outros desafios alinhados às demandas sociais e à reconfiguração curricular e assinalam o ponto de partida para a curricularização da extensão:

Demolição dos muros, do isolamento da educação e da universidade; a intermediação com a realidade, a articulação entre teoria-prática, o respeito e valorização à diversidade de sujeitos e práticas; Perspectiva Interdisciplinar – integração de saberes (rejeição do cientificismo excludente) e a deposição do distanciamento entre disciplinas, conjugando o ético, o estético, o religioso, o político, o econômico e o social; Redefinição de universidade e, por consequência, de projetos de curso, a partir de critérios epistemológico-pedagógicos e não de definições político-administrativas meramente instrumentais; Concepção de currículo a partir de atividades acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão (para além de conteúdos/disciplinas justapostos), que possibilitem trajetórias de formação diferenciadas e articuladas, segmentadas em núcleo “duro”/específico, núcleo de formação geral/complementar e programas e projetos de Extensão; A valorização dos núcleos de governança na universidade, com ênfase nos colegiados de curso e núcleos docentes estruturantes – NDEs.[...] o ponto de partida para a implementação dos 10% de Programas e Projetos integrados ao currículo, não é a discussão de uma nova segmentação do currículo mantida a segregação de disciplinas, as unidades administrativas, as diretrizes político-institucionais, mas a retomada da reflexão acerca dos diferentes saberes, sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

⁶²⁸ GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

⁶²⁹ IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. **Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública.** In: XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria. 2015. Disponível em <http://www.unirio.br/reitoria/proreitoriaadeextensaoecultura/curricularizacao-da-extensao/producoes-sobre-o-tema/Artigo1CurricularizacaodaExtensaoUniversitarioBrasil.pdf> Acesso em 28 de mai. 2023

Em artigo mais recente, Imperatore⁶³⁰ (2019, p. 24-25) acrescenta a falta de diálogo de fóruns e a não integração de instituições pública, comunitárias e privadas:

Some-se aos entraves e dificuldades citados a “babelização” das discussões sobre a estratégia 12.7, por meio de diferentes fóruns que não dialogam entre si (Fórum de Graduação, Fórum de Pesquisa e Pós-Graduação, Fóruns de Extensão), por vezes não dialogam com a sociedade e, no caso específico da extensão, sequer conseguem integrar instituições públicas, comunitárias e privadas. A discussão “intramuros” também carece de intensificação com vistas a mobilizar a comunidade acadêmica acerca do desafio e delineamento de trajetórias possíveis (e viáveis) para a efetiva “extensionalização do currículo”

Para Fagundes⁶³¹ (2018, p.94), a implantação da universalização da extensão nos currículos demanda

profundo debate a respeito das reais características desta atividade. Embora aqui se pregue a urgência de procedimento normativo que desencadeie o processo, defende-se também que a construção da curricularização ocorra de forma minuciosa, democrática e, até exaustiva. Não se concebe que a busca da institucionalização de uma atividade com as características da Extensão seja feita sem discussões amplas que construam consensos, em que todas as instâncias acadêmicas e administrativas - estudantes, professores e técnicos administrativos

A curricularização da extensão é um “fenômeno que não pode ser distanciado das demandas da realidade”, e por isso, há dois aspectos fundamentais que precisam ser expostos⁶³² (DALMOLIN; VIEIRA, 2015, p.7193-7194):

primeiro, a partir de um olhar transversalizado (dentro da instituição e o com o fora, a sociedade), como formação para a autenticidade, e, o segundo, como formação para a pluralidade e convivência democrática. Nessa direção, a concepção ético-política que deveria nortear o esforço para pensar a transversalidade entre extensão, pesquisa e ensino sustentaria uma concepção “avançada” de universidade e, por conseguinte, seria capaz de estabelecer de maneira mais adequada, ou seja, dialógica e conflitiva, a relação entre universidade e sociedade. Dessa forma, pensar de maneira orgânica a relação entre universidade e comunidade passa, obrigatoriamente, pelo aprofundamento interno da transversalidade entre o tripé que constitui a própria universidade. Tarefa irrenunciável da universidade, essa deve ser feita por ela, em diálogo crítico e construtivo com

⁶³⁰ IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Transição paradigmática do ensino superior ante a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação**. 2019. Disponível em <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7052/1/Cap%C3%ADulo01.pdf> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶³¹ FAGUNDES, Marcelo Nascimento. **A (des) continuidade de programas sociais em organizações públicas de ensino superior: o caso do programa vizinhança na UFPel**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em http://www.repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4550/1/TCF_Marcelo_versao_final_.pdf Acesso em 26 de junho de 2023.

⁶³² DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. **Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica**. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR. 2015. p. 7186-7201. Disponível em <http://dex.unb.br/bibliotecainsercao?download=1055:curricularizacao-da-extensao-potencias-e-desafios-no-contexto-da-gestao-academica> Acesso em 25 de junho de 2023

a sociedade, mas que não pode ser delegada em hipótese alguma para a sociedade.

Para Paviani⁶³³ (2008, p.75-76), a universidade encontra-se num processo de “babelização” dos conhecimentos gerando entraves para o diálogo, a interdisciplinaridade e consequentemente a curricularização da extensão:

A universidade encontra-se num processo de “babelização” dos conhecimentos. Especialistas de mesma disciplina às vezes têm dificuldades de se entender, especialmente em relação aos resultados. Diante disso, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade traduzem a necessidade indispensável de encontrar princípios e vínculos de unidade entre as diferentes ciências e disciplinas. A multidisciplinaridade pode ser entendida como o estudo, ao mesmo tempo, de um objeto de uma única disciplina por diversas disciplinas. [...] A prática da interdisciplinaridade exige mudanças na atual estrutura estanque da universidade. Recomenda-se em discursos a necessidade de interdisciplinaridade, mas os currículos, os programas de ensino, as unidades administrativas, as diretrizes políticas da instituição são os maiores obstáculos à sua realização.

O processo de babelização nos faz refletir sobre as relações cotidianas e o ecossistema comunicativo democrático⁶³⁴ (DE ALMEIDA, 2016, p.7) como “fenômeno cultural, e não instrumental”⁶³⁵ (ROMBAUER, 2016, p.1).

A curricularização da extensão representa esse desafio de encontro e reencontro com o diálogo permanente⁶³⁶ (PACHECO, 2015, p.24) e com o agir

⁶³³ PAVIANI, Jayme **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2.ed. rev. - Caxias do Sul, RS: Educ, 2008. Disponível em <https://pdfcoffee.com/paviani-jayme-interdisciplinaridade-conceitos-e-distincoes-ocr-completo-pdf-free.html> Acesso em 24 de junho de 2023

⁶³⁴ O termo ecossistema comunicativo surge do conceito de ecossistema ecológico, que apregoa que os sistemas na natureza são interdependentes e se interinfluenciam.[...] qualquer rede de comunicação que conecte pessoas com interesses em comum pode ser considerada um ecossistema comunicativo”. DE ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho. **Projetos de intervenção em educomunicação**. 2016. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615056/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 12 de jun. 2023.

⁶³⁵ “Precisamos aprender a ver o diferente, olho no olho, inclusive aqueles com quem não nos identificamos a priori. E, na base desta cultura, está uma competência muito elementar: a de dialogar. É muito comum que as pessoas se enganem ao acreditar que estão dialogando com outra pessoa. Dialogar não é uma formalidade, nem escutar parcialmente o outro enquanto se prepara para dizer outra coisa. Tampouco é uma performance para simular uma postura de liderança. Estamos aqui nos referindo ao diálogo com base na atitude genuína de interesse pelo outro, com uma escuta ativa, na qual exercemos a suspensão (mesmo que temporária) de nossas próprias certezas e julgamentos. Um verdadeiro diálogo requer um exercício contínuo de autoconhecimento: é preciso perceber a conversa que acontece dentro de cada um de nós e determina nosso entendimento de tudo que ocorre “do lado de fora”. ROMBAUER, Eduardo. **Reaprender a dialogar: uma base para a participação democrática**. P22_ON, 2016. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/p22on/article/download/64543/62448> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶³⁶ Para Pacheco: “o fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de

educativo voltado à ecologia prática dos saberes, onde “o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade, a intervenção do real”⁶³⁷ (PINHO DE ALMEIDA, 2015, p.65). Para Rombauer (2016, p.2),

À medida que fortalecermos os ambientes dialógicos, o tecido social poderá se tornar mais permeado de valores democráticos, e ofereceremos oportunidades para uma participação cidadã mais plena e efetiva. Tal transformação está a nosso alcance e compõe o mosaico de soluções que a sociedade já consolidou para responder aos desafios deste século.

Muito além de uma incorporação formal da extensão universitária no currículo, a curricularização da extensão demanda a descoberta ou redescoberta da arte de dialogar na materialidade da inclusão-emancipação⁶³⁸ (PACHECO, 2015, p.10) através da participação ativa dos sujeitos⁶³⁹ (BENETTI et al 2015, p. 30-31) no agir educativo, independentemente da opção de criação ou não de componente curricular aos currículos dos cursos de graduação.

extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada”. PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

⁶³⁷ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. DIversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

⁶³⁸ Muito providencial a vinculação dos conceitos inclusão e emancipação defendida por Pacheco: “No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou em relação à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história.” PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

⁶³⁹ BENETTI, Pablo Cesar; SOUSA, Ana Inês; DO NASCIMENTO SOUZA, Maria Helena. **Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência**. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015. Disponível em <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/download/1951/pdf> Acesso em 08 de mai. 2023

Dalmolin e Vieira⁶⁴⁰ (2015, p.7199) enfatizam a importância da mobilização coletiva e de tempo para a implantação efetiva da curricularização da extensão:

[...] é preciso cautela e paciência para compreender que uma mudança dessa natureza exige uma capacidade de mobilização coletiva contundente e de tempo. Tempo para maturar, sensibilizar, romper bloqueios burocráticos, eliminar resistências, angústias e anseios frente ao desconhecido, ao novo. Desse modo, e compreendendo que há “muitas universidades dentro da universidade”, propomos uma “linha de fuga” no sentido Guattariano, de encontrar espaços dentro dessa estrutura maior, que sejam mais flexíveis, desejosos, inventivos e capazes do novo. [...] Consequentemente, ao exercitar a gestão como mobilização de uma rede de ações que catalisam a energia dos sujeitos para um projeto comum, potencializa-se os desejos simbolizados no lugar do gestor, legítimo representante das projeções dos sujeitos que o sustentam, direcionando as forças institucionais para a execução dos sonhos compartilhados, alimentados, sustentados e realizados nas práticas cotidianas. Caso contrário, apenas juízos de valor e discursos teóricos marcarão o contexto da proposta universitária, pondo em risco o projeto mais amplo, que evidencia a legítima e real vocação da instituição.

Além dessa implantação efetiva e real da curricularização nos cursos de graduação, deve-se discutir sua inserção na pós-graduação e programas de formação técnica e profissional, pois todos fazem parte do percurso formativo dos sujeitos. A proposta aqui exposta é o desafio de ampliar esse campo, inicialmente da curricularização da extensão universitária, para a curricularização da extensão tecnológica dos cursos técnicos como estratégia democrática de interação transformadora escola-sociedade e formação de educadores-educandos baseada em saberes contextualizados, “numa construção de conhecimento como atividade social e histórica sobre aspectos significativos e problemáticos da realidade” (SAUL, SILVA, 2009, p.234), equilibrando num “movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo” as forças do diálogo-reflexivo-crítico, da teoria e da prática social e do ensino-aprendizagem que “se dá a partir de uma demanda cognitiva efetiva para a compreensão das situações vivenciadas”⁶⁴¹ (SAUL, SILVA, 2009, p.234).

⁶⁴⁰ DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. **Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica**. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR. 2015. p. 7186-7201. Disponível em <http://dex.unb.br/bibliotecainsercao?download=1055:curricularizacao-da-extensao-potencias-e-desafios-no-contexto-da-gestao-academica> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶⁴¹ “No movimento de construção curricular busca-se a superação da estrutura tradicional de ensino, tanto nas dimensões metodológicas quanto na seleção dos conhecimentos escolares a serem ministrados. Concebendo a construção do conhecimento como atividade social e histórica dos indivíduos sobre aspectos significativos e problemáticos da realidade, o processo de aprendizagem se dá a partir de uma demanda cognitiva efetiva para a compreensão de situações vivenciadas. Admitindo que uma nova forma de conceber e agir sobre um determinado objeto ocorre somente quando superamos a forma anteriormente utilizada para analisá-lo, a ação social diferenciada seria a síntese de uma nova forma de pensar sua realidade. Assim, o diálogo seria propulsor, em sua vertente

Como processo democrático, participativo engajado e interventivo, a curricularização da extensão envolve a educomunicação⁶⁴² (MARTINS, 2016, p.12) num processo de retroalimentação⁶⁴³ (NANCLARES, 2019, p.48) onde o fundamento é o diálogo reflexivo-crítico e de troca de saberes inserindo-se como “direito cultural”⁶⁴⁴ (FREIRE apud SCOCUGLIA, 2013, p.113):

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento. A argumentação segue em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigentes/dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construir o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos ao conhecimento, defendidos por Freire, implicam no direito de poder participar da construção do currículo (escolar ou não) por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento que, por si só, implica numa rede de micropoderes ligados a essa construção.

Por isso, a curricularização da extensão deve estar comprometida com um agir educativo-comunicativo⁶⁴⁵ (CARDOZO et al, 219, p.168-169) com uma compreensão

pedagógica crítica, de um movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo, suscitando necessidades de apreender conhecimentos pertinentes às temáticas da realidade abordadas, motivando a construção de novos referenciais analíticos”. SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/p./a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 de jun. 2023.

⁶⁴² “[...] as propostas devem estar pautadas nas diretrizes extensionistas de interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade, impacto na formação do estudante e transformação social. Além de se beneficiar das práticas educomunicativas, porque também convergem para aqueles princípios: participação dos envolvidos, diálogo efetivo, interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, busca por resultados mensuráveis, pessoas capazes de transformar a realidade”. MARTINS, Juliane. **Extensão Universitária como Prática Educomunicativa: contribuições para a flexibilização de Projetos Pedagógicos**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2016. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0400-1.pdf> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶⁴³ NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**. 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

⁶⁴⁴ SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

⁶⁴⁵ “Ao estabelecer a relação entre o pensamento de Habermas e de Freire, emergem categorias fundamentais para a construção do agir educativo-comunicativo [...]: a escuta, o diálogo, a linguagem, a cultura, a horizontalidade e a educação. Essas categorias estão inter-relacionadas para a construção de um agir educativo-comunicativo que visa a produção do cuidado. Nesse sentido, o agir educativo-comunicativo caracteriza-se como uma ação norteadora para a produção de cuidado [...] sobretudo

e intervenção qualificada da “realidade concreta, enquanto totalidade”⁶⁴⁶ (PACHECO, 2015, p.32), implicando assim, numa nova relação de diálogo entre o ensino, pesquisa e a própria extensão, entre “o saber da experiência feita e o saber sistematizado”⁶⁴⁷ (DE OLIVEIRA, LEITE, 2012, p.51), sendo a extensão tecnológica o “centro irradiador da cultura popular”⁶⁴⁸ (SAUL, SILVA, 2009, p.226) integrada no currículo e na formação acadêmica e profissional de uma escola que, para Gadotti⁶⁴⁹ (2017, p.8), se torna qualitativamente popular:

A universidade sempre foi entendida como o lugar onde poucos chegam. Ela deveria ser “superior”, acima de todos e não para todos. Popular seria “para todos” e, então, a universidade popular deixaria de ser “superior”. Muitos não concordam, até hoje, que ela seja “para todos”. Uma universidade popular deveria ser de todos, mas não só. A qualificação de “popular” não se limita apenas às classes chamadas populares, já que essa qualificação dirige-se a

para o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários que o cuidado em liberdade oportuniza [...] Considerar que quem escuta aprende e quem fala comunica algo é a condição para não considerar as/os ‘ouvintes’ como objeto, e sim como uma pessoa que busca comunicar algo e, para tanto, utiliza todos os seus recursos disponíveis: a fala, o corpo, ou seja, as mais diferentes linguagens. [...] Colocar o diálogo como forma de ação pode ser transformador nas relações que estão estabelecidas, ao considerarmos a interação que o diálogo oportuniza – a transformação é para quem escuta e para quem fala. Toda relação é constituída por sujeitos que constroem suas experiências por meio do diálogo, a partir do qual o exercício do consenso fortalece os vínculos entre profissionais e familiares, oportuniza a produção do cuidado.” CARDOZO, Priscila Schacht et al. **Agir educativo-comunicativo na relação de assistentes sociais com familiares e usuários: a integralidade no cuidado em saúde mental**. Saúde e Sociedade, v. 28, p. 160-173, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bm9PZsvPZcHtrjzZSGNxQNq/?lang=pt> Acesso em 07 de agosto de 2023

⁶⁴⁶ Para Pacheco “A compreensão da realidade concreta, enquanto totalidade e a reflexão sobre a mesma, elevando o real ao nível do pensamento, produz a teoria, instrumento essencial para a intervenção nesta mesma realidade, objetivando compreendê-la e transformá-la. O conhecimento teorizado, sistematizado, produz ciência”. PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

⁶⁴⁷ “Todo conhecimento, assim, deve ser problematizado, contextualizado. Não se trata de substituir o conhecimento sistematizado pelo popular, mas de estabelecer um diálogo entre esses conhecimentos”. DE OLIVEIRA, Fernanda Silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil**. Paidéia, 2012. Disponível em <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1670/1049> Acesso em 11 de jun. 2023

⁶⁴⁸ “A escola deveria ser também um centro irradiador da cultura popular, não para consumi-la, mas para recriá-la, um espaço de organização política das classes populares, e, como espaço de ensino-aprendizagem, um centro de debate de ideias e soluções, reflexões, em que a organização popular iria sistematizando a sua própria experiência. O filho do trabalhador deveria encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém” SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/p/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 de jun. 2023

⁶⁴⁹ GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

“todos”. Uma universidade é popular não só porque abre o acesso a todos, mas porque tem uma concepção popular de educação. [...] Defender a Universidade Popular é defender um projeto de universidade que incentive o pensamento crítico e reflexivo, que vincule as lutas acadêmicas às lutas populares, que lute pela democratização do conhecimento e isso pode começar na Extensão Universitária, concebida a partir do paradigma da Educação Popular.

Em sua carta “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo”, publicada em 1989, Paulo Freire⁶⁵⁰ (2001, p.16) resume bem o que seria essa educação qualitativamente popular:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante.

Esse é o desafio da curricularização da extensão que demanda pensar, repensar, formular e reformular o currículo “alicerçado pelo conhecimento-consciência-diálogo”⁶⁵¹ (SCOCUGLIA, 2013, p.112), nas disputas de reconhecimentos e autorias⁶⁵² (ARROYO, 2013, p. 174), que possibilitem a “leitura de uma realidade em mudança”⁶⁵³ (FREIRE, 1982, p.11-12), crítica-problematizadora e

⁶⁵⁰ FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <https://archive.org/details/freire-paulo.-a-educacao-na-cidade/page/n1/mode/2up> Acesso em 21 de junho de 2023.

⁶⁵¹ “[...] facilitaria a prática e reflexão sobre conteúdos e as metodologias [...] abriria possibilidades concretas para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante ‘em serviço’ de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola” SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

⁶⁵² ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁶⁵³ Essa expressão em Paulo Freire está vinculada à consciência crítica como podemos perceber no trecho a seguir: “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou na linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na ‘inteligência do mundo’. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982

de aplicação coletiva, “um todo que se tece junto”⁶⁵⁴ (DALMOLIN, VIEIRA, 2015, p.7199), com o envolvimento e “reconhecimento dos sujeitos no universo cultural”⁶⁵⁵ (DALMOLIN, VIEIRA, 2015, p.7192), bem como das organizações e movimentos sociais, para a apropriação de um projeto de educação pertencente, reflexivo, crítico e comprometido com a aprendizagem, a formação de lutadores do povo e pelo povo⁶⁵⁶ (CALDART, 2000, p.10), a transformação social e com a luta contra as classes hegemônicas privilegiadas e a favor de uma nova concepção de hegemonia democrática popular⁶⁵⁷ (CANCLINI, 1985, p.64), onde os governantes e governados coincidem⁶⁵⁸ (GRAMSCI, 2017, p.124).

Certamente por isso Scocuglia⁶⁵⁹ (2013, p.108-110) fundamentou a educação democrática na pedagogia do diálogo-crítica-reflexiva, permeada de perguntas e problemas:

a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora deve ser coletiva, fundada em perguntas e problemas, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos parte do currículo, é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos; normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos? [...] a construção democrática do currículo, a partir da própria ideia-força de que essa construção deve ser coletiva e envolver todos

⁶⁵⁴ DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. **Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica**. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR. 2015. p. 7186-7201. Disponível em <http://dex.unb.br/bibliotecainsercao?download=1055:curricularizacao-da-extensao-potencias-e-desafios-no-contexto-da-gestao-academica> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶⁵⁵ “Quando o conhecimento, enquanto produção, construção e sentido, impossibilita a evidência do sujeito epistêmico e seu reconhecimento no universo cultural, a aprendizagem dá lugar à instrução, impedindo o exercício da cidadania, a corresponsabilidade política e a criação de cultura e seu desdobramento na ciência”. DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. **Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica**. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR. 2015. p. 7186-7201. Disponível em <http://dex.unb.br/bibliotecainsercao?download=1055:curricularizacao-da-extensao-potencias-e-desafios-no-contexto-da-gestao-academica> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶⁵⁶ CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual, 2000, 24. Disponível em https://www.academia.edu/download/31672579/A_PEDAGOGIA_DA_LUTA_PELA_TERRA.PDF Acesso em 22 de julho de 2023.

⁶⁵⁷ “O popular deixa de ser definido por uma série de características internas e por um repertório de conteúdos tradicionais e passa a ser caracterizado por sua posição frente às classes hegemônicas”. CANCLINI, Néstor García. **Gramsci e as culturas populares na América Latina**. Em: COUTINHO, C.N.; NOGUEIRA, M.A. (orgs), Gramsci e a América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

⁶⁵⁸ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2** [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

⁶⁵⁹ SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

os protagonistas do processo educativo, traz como marca inerente uma pedagogia do diálogo e crítico-reflexiva.

As lições de Paulo Freire fortalecem a raiz da curricularização da extensão na organicidade⁶⁶⁰ (FREIRE, 1959, p.9), como princípio de uma proposta educacional libertadora, onde todos estão “abertos à sua própria transformação”⁶⁶¹ (BONDÍA, 2002, p. 26) e reeducados na própria prática dialógica-crítica-reflexiva de um fazer/fazer-se/refazer-se, de ser para si/ser para os outros/ser mais, de transformar-se/transformando⁶⁶² (CALDART, 2000, p.15), construir/reconstruir o currículo em integração com o mundo do trabalho e “os homens no mundo e com o mundo”⁶⁶³ (FREIRE, 2022, p.174-175):

Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los violentá-los são o próprio dos opressores. Talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas. O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens. Afirmar-se, o que é uma verdade, que esta transformação não pode ser feita pelos que vivem de tal realidade, mas pelos esmagados, com uma lúcida liderança. Que seja esta, pois, uma afirmação radicalmente consequente, isto é, que se torne existenciada pela liderança na sua comunhão com o povo. Comunhão em que crescerão juntos e em que a liderança, em lugar de simplesmente autonegociar-se, se instaura ou se autentica na sua práxis com a do povo, nunca no desencontro o uno dirigismo.

Para Paulo Freire, as disciplinas devem estar preocupadas com o agir educativo, com a experiência democrática do processo educacional da formação humana integral, recusando as digressões quase sempre acadêmicas, perdidas na

⁶⁶⁰ Importante explicar do que se trata essa organicidade no processo educativo: “Implica na posição cada vez mais conscientemente crítica do homem diante de seu contexto para que nele possa interferir. Não há organicidade na superposição, em que inexiste a possibilidade de ação instrumental. [...] Implica na sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁶⁶¹ BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, p. 20-28, 2002. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt Acesso em 13 de agosto de 2023.

⁶⁶² CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual, 2000, 24. Disponível em https://www.academia.edu/download/31672579/A_PEDAGOGIA_DA_LUTA_PELA_TERRA.PDF Acesso em 22 de julho de 2023.

⁶⁶³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

sonoridade da palavra (FREIRE, 1959, p.105) e os educadores-educandos devem ser inventores e reinventores dos próprios meios, caminhos, direções de aprendizagem, com a “confiança na capacidade que tem o ser humano de desenvolver a sua própria potencialidade” ⁶⁶⁴ (ROGERS, 1985, p.134). A escola deve despertar para os acontecimentos de sua comunidade local, para a necessidade de um trabalho conjunto, íntimo, crítico de sua posição e de sua tarefa no seu contexto (FREIRE, 1959, p.129) e nos seus conceitos.

Bourdieu⁶⁶⁵ (1982) defende que os conceitos que utilizamos para compreender o mundo são construídos socialmente e muitas vezes carregam valores e pressupostos de dominação simbólica que perpetuam desigualdades e hierarquias. Para o sociólogo francês, a dominação não se limita apenas à coerção física direta, mas também se manifesta de maneira simbólica, através de práticas, normas e valores internalizados pelas pessoas. A dominação brutal ocorre quando há o uso explícito da força física ou coerção direta para impor a vontade de um indivíduo ou grupo sobre outros.

Essa forma de dominação é mais evidente em contextos autoritários ou violentos, onde a opressão é imposta de maneira clara e sem mediação. Por outro lado, a dominação simbólica é mais sutil e ocorre por meio de estruturas e mecanismos sociais que moldam as percepções, crenças e comportamentos das pessoas, fazendo com que elas aceitem e reproduzam relações de poder desiguais.

Essa forma de dominação é internalizada e naturalizada pelas pessoas, tornando-se parte do seu senso comum e da forma como elas veem e interpretam o mundo. A dominação simbólica se manifesta em diversas esferas da vida social, como na educação, na cultura, na linguagem, no consumo, entre outras.

A imposição de padrões estéticos, de gênero, de classe e de raça é um exemplo de dominação simbólica, onde certos grupos são valorizados e privilegiados em detrimento de outros. A dominação simbólica é particularmente eficaz porque as pessoas internalizam e reproduzem as desigualdades sociais sem questioná-las, perpetuando assim a estrutura de poder existente.

⁶⁶⁴ ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

⁶⁶⁵ BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

Uma escola que aprende e ensina sobre a realidade concreta, com intencionalidade voltada ao questionamento e a desconstrução de ideias pré-concebidas, busca uma compreensão mais ampla, crítica e afetiva sobre o mundo da vida. Se uma escola nunca começa no vazio⁶⁶⁶ (VYGOTSKY, 2003, p. 283), se há sujeitos, espaços, saberes e conceitos, a escola tem a missão de desatar os “nós conceituais” de opressão. Para tanto, a escola precisa aprender antes de ensinar, o currículo precisa de conhecimentos que gerem conteúdo. Uma escola que não reconhece isso esvazia a identidade e desenraiza os sujeitos, enfraquecendo a comunidade, reforçando a dominação simbólica.

Ao desenvolver um trabalho crítico, a escola é desafiada a refletir sobre sua posição e tarefa no contexto local. Isso implica repensar suas práticas pedagógicas, seus currículos em processo, suas políticas e suas relações de poder para não cometer o erro de reproduzir e legitimar os arbítrios culturais, as violências simbólicas.

Saul e Silva⁶⁶⁷ (2009, p. 225-227) citam uma experiência freireana de “construção de currículo em processo” na rede municipal de ensino de São Paulo intitulada Movimento de Reorientação Curricular (MRC), que teve início em 1989 e perdurou até 1992 enquanto Paulo Freire foi secretário municipal educação.

Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1989. Sua administração comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular cuja característica principal foi “a Educação como prática da liberdade”. [...] A escola deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação, levando sempre em conta suas necessidades. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. [...] A proposta pedagógica em construção pressupôs, portanto, entre outros aspectos, a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de reflexão e elaboração pela escola. Para isso, foi necessário democratizar a gestão da escola, com a participação de pais, alunos,

⁶⁶⁶ “A educação nunca se inicia em um terreno vazio, nunca começa a forjar reações totalmente novas, nunca realiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre parte de formas de comportamento já dados e preparados e se refere apenas às suas modificações, sempre tende a modificar, porém nunca a criar algo totalmente novo. Nesse sentido, a educação é a reeducação do que já foi realizado. Por isso, a primeira exigência de qualquer educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas de comportamento herdadas, pois sobre elas se erigirá a esfera pessoal da experiência. E aqui surge com força especial o conhecimento das diferenças individuais”. VIGOTSKI L. S. **Psicologia pedagógica**. trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/43774594/Psicologia_Pedag%C3%B3gica_Vigotski_Ed_comentada_comp_leto. Acesso 05 out. 2022

⁶⁶⁷ SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/p/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 de jun. 2023

professores e outros trabalhadores da área na discussão e decisão de seus rumos; isso implicou em autonomia, quer dizer, liberdade para que as escolas pudessem tomar decisões em conjunto com as outras instâncias da Secretaria de Educação. A Secretaria definiu como ações viabilizadoras desse projeto político-educacional o Movimento de Reorientação Curricular e a Formação Permanente dos Educadores. Foram quatro os eixos da Proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a) a construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade; c) a valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares (acrescentou-se aqui o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontuais, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas da rede); e d) a formação permanente dos profissionais do ensino, desenvolvida necessariamente a partir de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, pela consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação de práticas. A reorientação curricular constituiu, portanto, um processo de construção coletiva, do qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento. [...] A rede municipal de ensino de São Paulo demonstrou, por meio de uma prática pedagógica nova na realidade brasileira, a possibilidade de construção do currículo em processo. Esta prática educacional ousada foi vivida com dificuldades e apreensões, mas mostrou-se altamente positiva, quer pelos resultados do chamado rendimento escolar dos alunos, quer por indicadores que ampliam o conceito de qualidade social da educação: democratização da escola e apropriação pelas comunidades escolares do direito e do dever de ter voz na elaboração do currículo. Sem esgotar todas as possibilidades, a rede municipal de São Paulo testemunhou como fazer currículo em processo, numa perspectiva crítico-transformadora, buscando uma nova qualidade de educação. Com isso, propôs aos educadores a continuidade desse trabalho, necessária sempre, porque a educação se faz e se refaz, e, ao mesmo tempo, apostou na possibilidade de que outras redes de ensino criassem os seus processos de reorientação curricular inspirados nessa experiência, que não se esgotou.

O MRC também conhecido como Projeto “Interdisciplinar via Tema Gerador” ou Projeto Inter utilizou, implicitamente⁶⁶⁸ (Muenchen e Delizoicov, 2012, p.209), os Três Momentos Pedagógicos (3MP) na reestruturação curricular⁶⁶⁹ (ARAÚJO, 2015, p.38):

⁶⁶⁸ MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. **A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 14, p. 199-215, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epec/a/qMKkdvK6fBFwZYzrTcN67d/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 de jun. 2023.

⁶⁶⁹ ARAÚJO, Laís Baldissarelli. **Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículos**. 2015. Disponível em

No MRC, os 3MP foram utilizados inicialmente como estruturantes de currículos, demonstrando, com isso, as diversas possibilidades e formas de utilização que esta dinâmica proporciona, destacando a necessidade de que todos os sujeitos envolvam-se de maneira ativa no processo de ensino-aprendizagem, valorizando o papel do professor, bem como do educando, onde estes são atores principais no processo de construção do conhecimento baseado na coletividade, no diálogo e na problematização. Como estruturantes de currículos, os momentos pedagógicos são desenvolvidos a partir da Investigação Temática e Redução Temática e são conhecidos como: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

A construção do conhecimento na abordagem temática-horizantal, e não sua transmissão como na abordagem tradicional-vertical, insere os 3MP no processo de reestruturação e desenvolvimento curricular conforme Tabela 4:

Tabela 4 – Três Momentos Pedagógicos

Três Momentos Pedagógicos (3MP)	Desenvolvimento Curricular
Estudo da Realidade (ER)	Exigia que a comunidade escolar, apoiada por uma equipe, se envolvesse em uma investigação preliminar da realidade para decidir quais as "situações significativas", ou seja, quais as circunstâncias sociais, culturais e políticas constituíam o mundo vivido. As escolas organizavam os dados recolhidos na forma de um "dossiê" que ilustrava a realidade local da escola [...]. Uma vez colhidos e registrados os dados da realidade, o passo subsequente era "codificar" ou "categorizar" as falas (entrevistas registradas) e as informações adicionais. Esse processo de categorização era "coletivo e interdisciplinar", procurando garantir um equilíbrio entre objetividade e subjetividade e a ligação entre o particular e o social, criando uma visão abrangente da realidade. [...] Como consequência desse processo, interativo e dinâmico, de análise conjunta, eram identificadas várias situações significativas e chegava-se a um consenso sobre os temas geradores em torno dos quais o currículo seria construído.
Organização do Conhecimento (OC)	Nessa fase, os educadores que trabalhavam no currículo interdisciplinar via tema gerador utilizavam os dados e as informações do Estudo da Realidade para construir as questões geradoras para cada uma de suas áreas disciplinares, a partir das quais se determinavam os conteúdos específicos a ensinar em cada série/ciclo. Os temas geradores, propostos como um caminho para reorientar de forma interdisciplinar o currículo, eram compreendidos como objetos de estudo que compreendiam "o fazer e o pensar, a ação e a reflexão, a teoria e a prática".
Aplicação do Conhecimento (AC)	Implementação e avaliação do programa e o planejamento de atividades que demonstrassem as construções do conhecimento. A construção geral do programa envolvia, portanto, um processo contínuo de ação e reflexão, baseado nos 3MP (ER – OC – AC).

Fonte: adaptado (Muenchen e Delizoicov, 2012, p.209-2010)

Para Saul⁶⁷⁰ (2015, p.1306), o MRC caracterizou-se

por um amplo processo de construção coletiva, da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade. A valorização da unidade teoria-prática, refletida no movimento de ação-reflexão-ação permitiu que pudessem ser criadas novas práticas

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6692/ARAUJO%2C%20LAIS%20BALDISSARELLI%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶⁷⁰ SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educação e Pesquisa, v. 41, p. 1299-1311, 2015. Disponível em

<https://repositorio.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf> Acesso em 23 de junho de 2023.

Entendemos que esse processo educacional e cultural do MRC parte de uma visão pré-dada, anterior à interação escola-comunidade, para uma visão dada de “situações significativas”⁶⁷¹ (FREIRE apud DANTAS et al 2018, p.26), resultado da interação territorial e comunicativa escola-comunidade com “codificação e decodificação”⁶⁷² (DANTAS et al 2018, p.27-28), e em seguida, alcança uma visão pós-dada-comum-transformadora pautada em temas geradores, fruto do diálogo-reflexivo-crítico de “situações-limite”⁶⁷³ (FREIRE apud PARO et al 2019) percebidas destacadas criticamente na lógica da superação⁶⁷⁴ (NITA FREIRE apud SANCHES et al, 2021, p.430), unindo saberes da “experiência feita” e “sistematizado” para um agir

⁶⁷¹ “De acordo com Paulo Freire, as situações significativas devem emergir da própria vivência dos alunos e devem servir de cenário para uma reflexão crítica da realidade do local, evitando realidades estranhas aos indivíduos envolvidos. O processo de busca e de conhecimento da realidade ganha um caráter conscientizador ao levar os sujeitos a uma reflexão crítica de sua situacionalidade, entendida por Freire como uma forma de pensar a própria condição de existir”. DANTAS, Cristiane Mendes da Silva; VALADARES, Juarez Melgaço; DE SÁ, Eliane Ferreira. **Paulo Freire no Ensino de Ciências: aplicando a concepção de tema gerador na seleção de conteúdos curriculares**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em <https://promestre.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/11/Produto-Cristiane-Mendes-da-Silva-Dantas.pdf> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶⁷² De acordo com Dantas, Valadares e De Sá, “após a escolha das situações significativas, partimos para a codificação e decodificação das mesmas. É o momento de apresentá-las aos educandos, problematizando-as e instigando-os a refletirem sobre os motivos que as originaram e fatores que colaboram para que elas se mantenham. Para a codificação, podem ser utilizadas formas de representação como: Fotografias, Desenhos e pinturas, Dramatizações, Recursos audiovisuais, Relato oral, Jogos, dinâmicas e músicas. A decodificação é a análise crítica da situação, problematizando-a [...] É no modo como expressam sua percepção de mundo e na forma de enfrentamento da realidade que se encontram os temas geradores. A partir da problematização das situações selecionadas, inicia-se a investigação temática”. DANTAS, Cristiane Mendes da Silva; VALADARES, Juarez Melgaço; DE SÁ, Eliane Ferreira. **Paulo Freire no Ensino de Ciências: aplicando a concepção de tema gerador na seleção de conteúdos curriculares**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em <https://promestre.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/11/Produto-Cristiane-Mendes-da-Silva-Dantas.pdf> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶⁷³ “Tais temas geradores normalmente encontram-se envolvidos e envolvendo situações-limite – barreiras e obstáculos que precisam ser vencidos nas vidas pessoais e sociais de mulheres e homens – que se apresentam ao povo como se fossem determinantes históricos, para os quais só há a alternativa da adaptação”. PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa. **Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 18, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/?format=html&lang=pt> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶⁷⁴ “[...] no decurso de nossa vida pessoal e social, encontramos obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as ‘situações-limite’. Diante delas, nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido. Nessa hipótese, a ‘situação-limite’ foi percebida criticamente e por isso agimos para superá-la.” SANCHES, Marlon Fernandes; GOMES, Eluza Maria. **Situação-limite, ato-limite e o inédito viável: a busca por verdade e reconciliação no caso dos pensionatos indígenas no Canadá**. Ensino, Saúde e Ambiente, v. 14, n. esp., p. 427-446, 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/ensinosadeambiente/article/download/51000/30611> Acesso em 24 de junho de 2023.

educativo “consciente”⁶⁷⁵ (FREIRE, 2016 p.56-57), uma “práxis conscientizadora”⁶⁷⁶ (NASCIMENTO, 2011, p.79) de um “inédito viável”⁶⁷⁷ (FREIRE, 2013, p.492-493) e transformador, um verdadeiro “ato limite”⁶⁷⁸ (FREIRE apud PARO et al 2019) de “ação-reflexão-ação”⁶⁷⁹ (NASCIMENTO, 2011, p.62) de liberdade solidariamente construída, que possibilita, inclusive, uma “atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade”⁶⁸⁰ (BRASIL. MEC/SETEC, 2007, p. 47). Nesse MRC, o Projeto Inter revela-se tão importante quanto os 3MP para a curricularização da

⁶⁷⁵ “[...]a conscientização é o teste de realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais ‘desvelamos’ a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num ‘estar diante da realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato ‘ação-reflexão’. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens”. FREIRE, Paulo. **Conscientização** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

⁶⁷⁶ Para Nascimento, “a práxis conscientizadora que envolve os três momentos pedagógicos implica a junção entre palavra e ação, entre intervenção, problematização e conscientização. Essa práxis só tem sentido como organização e ação necessariamente coletiva, significativa para o grupo à medida que garanta a participação igual de todos os sujeitos nas tomadas de decisões”. NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. 2011. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf Acesso em 13 de jun. 2023

⁶⁷⁷ “O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser menos; o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

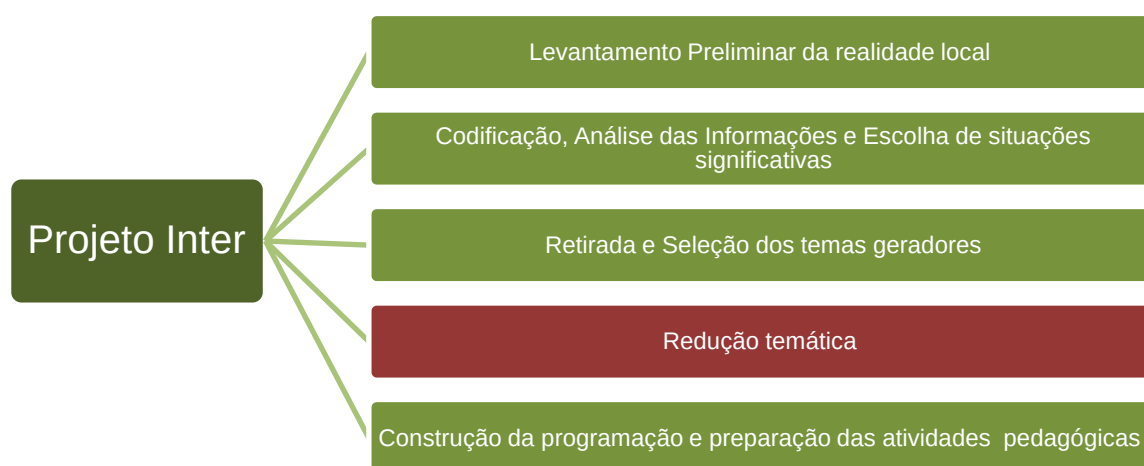
⁶⁷⁸ “A superação das situações-limite ocorre por meio de atos-limite, que são compreendidos como respostas necessárias que se dirigem à superação e à negação do dado com uma postura decidida frente ao mundo. Na percepção crítica da situação-limite, rumo ao ato-limite, estaria ‘implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação’”. PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa. **Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 18, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/?format=html&lang=pt> Acesso em 12 de jun. 2023

⁶⁷⁹ “O exercício de ação-reflexão-ação implica a troca entre os saberes dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Este exercício promove a elaboração de um novo saber ressignificado pelo grupo. Saber que pela sua provisoriedade vai se modificar e aprofundar nas vivências do grupo e dos seus indivíduos, ajudando a construir os instrumentos necessários para ler a realidade e se posicionar diante dela buscando modificá-la”. NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. 2011. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf Acesso em 13 de jun. 2023

⁶⁸⁰ “Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade”. BRASIL. MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 21 de junho de 2023.

extensão e a disputa territorial de temas no currículo⁶⁸¹ (ARROYO, 2013, p. 139). Detalhamos os momentos de organização⁶⁸² (DA SILVA, 2001, p.35) do Projeto Inter conforme Gráfico 11:

Gráfico 11: Momentos de organização do Projeto Inter



Fonte: adaptação (DA SILVA, 2001, p.35)

Dentre os momentos de organização do Projeto Inter enfatizamos a Redução Temática no Gráfico 10, para registrar sua posição estratégica na implantação e efetivação da curricularização da extensão.

É nessa fase que a Rede Temática (RT) surge e junto com ela a concepção de uma realidade vivenciada como uma rede de relações estabelecidas pelo diálogo-crítico-reflexivo de uma ecologia de práticas de saberes entre a escola-comunidade sobre uma mesma vivência para a materialização da organização programática e interdisciplinar no currículo voltada à transformação e emancipação democrática.

⁶⁸¹ “A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos”. ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁶⁸² DA SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **Pedagogia como currículo da práxis**. In FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *A pedagogia da libertação*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Para Gouvêa da Silva⁶⁸³ (2001, p.37-38)

Para construir essa organização programática realiza-se, inicialmente, uma análise das relações que foram percebidas nas falas significativas da comunidade, presentes no levantamento preliminar. Tais relações, bem como o tema gerador selecionado, são representadas na base da rede temática. Procura-se privilegiar falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas e limites explicativos dessas visões. Uma segunda parte da rede é construída propondo as relações entre os elementos da organização social que os educadores envolvidos no projeto qualificam como as mais consistentes para analisar os problemas locais. Parte-se da micro para a representação da macroestrutura social, buscando-se as relações sociais e conexões entre ambas. Equipamentos coletivos públicos relacionados com a temática a ser trabalhada devem ganhar destaque na representação da infra-estrutura local. Os aspectos históricos, econômicos e culturais da organização social e as transformações espaço-temporais dela provenientes devem também ser contempladas na dimensão local e na organização mais ampla a estrutura social. A busca dos “porquês” das relações propostas pelo próprio grupo permite uma explicitação dos conhecimentos que subsidiam a construção da rede temática, apontando, portanto, para a seleção e “sequenciação” dos conteúdos programáticos. Os conhecimentos, metodologicamente organizados, darão concretude em sala de aula à vivência de um diálogo libertador entre educadores e educandos, não mais oprimidos, mas sujeitos históricos em emancipação.

A abordagem descrita na construção dessa organização programática envolve uma análise cuidadosa das relações e percepções da comunidade.

A priorização de falas e autorias que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais e limites explicativos é um ponto positivo, pois permite uma compreensão mais profunda das questões em jogo. Embora a busca dos “porquês” das relações propostas pelo próprio grupo possa ser uma abordagem histórica e inclusiva, é importante garantir que haja uma base sólida de conhecimento teórico e metodológico para embasar essa busca.

Caso contrário, pode haver o risco de a construção da rede temática se tornar subjetiva demais e baseada apenas em percepções individuais.

É necessário um equilíbrio cuidadoso entre a inclusão de perspectivas locais e a fundamentação teórica e metodológica para garantir uma construção programática sólida e abrangente.

A estruturação dessa RT pode ser resumida na Figura⁶⁸⁴ (FONSECA apud BARBOSA et al, 2022) abaixo:

⁶⁸³ DA SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **Pedagogia como currículo da práxis**. In FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *A pedagogia da libertação*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

⁶⁸⁴ BARBOSA, Leticia dos Santos; SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormohlen. **Visões de mundo de crianças na elaboração de programas escolares na Educação em Ciências com base em Paulo Freire**. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, n. 52, p. 27-46, 2022. Disponível em

Figura 6: Estrutura da Rede Temática



Fonte: adaptação (FONSECA apud BARBOSA et al 2022)

A conclusão que alcançamos é que a proposta política pedagógica de Paulo Freire reorientou o currículo sob a ótica de uma “rede de trocas”⁶⁸⁵ (RESENDE et al, 2017, p.90 e 102) e da racionalidade crítico-emancipatória. Para Saul⁶⁸⁶ (2015, p.1306):

Reorientar o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico, social, político e cultural e o currículo. Trabalhou-se com a proposta de construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. A prática dessa nova lógica considerou, todo o tempo, a necessária participação dos educadores, dando ênfase ao trabalho coletivo e à formação de professores. A busca de melhoria da qualidade da educação pública municipal propôs mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/ população. Entendeu-se também que a escola deveria estar aberta para que a população

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142022000200027&script=sci_arttext Acesso em 24 de junho de 2023.

⁶⁸⁵ “Transformação essa propiciada pela troca de conhecimentos que constitui uma relação que se retroalimenta.” RESENDE, Márcia Colamarco Ferreira et al. **A curricularização das práticas de extensão na PUC Minas**. Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão, v. 1, n. 2, p. 88-103, 2017. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/download/16748/12735> Acesso em 24 de junho de 2023.

⁶⁸⁶ SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educação e Pesquisa, v. 41, p. 1299-1311, 2015. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf> Acesso em 23 de junho de 2023.

O MRC, o Projeto Inter, a RT e os 3MP, no âmbito dos estudos da curricularização da extensão, reforçam a indispensabilidade da democracia e da consciência dialógica-crítica-reflexiva, que aprofunda a análise de situações (problemas, significativas e limites) enquanto partes de uma totalidade que se torna possível de conhecer a partir da integração. E essa integração que busca a essência do real faz todo sentido para a interdisciplinaridade no âmbito da curricularização da extensão.

a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer apreender – neste caso, uma profissão – e a realidade em que eles se inserem. Os conhecimentos específicos de uma profissão – mesmo ampliados para uma área profissional ou um eixo tecnológico – não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção. Por isto a defesa da integração desses conhecimentos com os de formação geral. Mesmo que os processos produtivos em que se pode exercer uma profissão sejam particularidades da realidade mais ampla, é possível estudá-los em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica, dentre outras – de forma que, além dos conhecimentos específicos, os de formação geral tornam-se também uma necessidade. Não se trata somente de contextualizar a formação [...] como a integração da teoria à vivência da prática profissional dos alunos. Trata-se de relacionar parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. A interdisciplinaridade torna-se, então, uma necessidade – princípio organizador do currículo e método de ensino-aprendizagem –, pois os conceitos de diversas disciplinas são relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender.

⁶⁸⁷ CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdJG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt Acesso em 05 de agosto de 2023.

conhecimento, por uma educação voltada para a vida comunitária e solidária⁶⁸⁸ (GADOTTI, 2004, p.73), para uma “aprendizagem experiencial significativa”⁶⁸⁹ (ROGERS, 1985, p.30), contrapondo-se ao individualismo e à manutenção da hegemonia de privilegiados, e assumindo a estratégia revolucionária da luta política por uma hegemonia popular democrática. Para tanto, importante trazer o alerta de Arroyo⁶⁹⁰ (2013, p.156) de que “as disputas no território dos currículos não são apenas pela entrada e pelo reconhecimento de novos temas, novos conteúdos, mas de novos sujeitos”.

Scocuglia⁶⁹¹ (2013, p.103) enumera as temáticas que juntas e entrelaçadas compõem a reflexão de Paulo Freire sobre o conhecimento, a aprendizagem e o currículo: a) a transição do senso comum ao conhecimento elaborado; b) o cotidiano e o saber da experiência feita enquanto pilares da construção curricular; c) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando; d) a construção do currículo e a reeducação do educador; e) currículo, conhecimento e consciência crítica; f) os direitos das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular; e g) currículo, gestão e autonomia na escola pública popular. Podemos identificar cada uma delas nos princípios⁶⁹² e objetivos da curricularização a extensão nas Diretrizes para a Curricularização da Extensão⁶⁹³ expostas no documento do CONIF:

- a) Garantir percentual mínimo de 10% da carga horária de todos os cursos

⁶⁸⁸ Um dos principais problemas da nossa sociedade, de acordo com Gadotti, é o individualismo. “Como educador crítico eu me pergunto: o que tem feito a educação pela formação societária e pela cidadania? Ela parece estar voltada muito mais para a reprodução do individualismo, hierarquizando a força de trabalho, do que propriamente para educar para uma vida comunitária, solidária. A educação tem-se centrado em seu papel de preservação da sociedade e seu potencial transformador tem sido quase sempre ignorado”. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

⁶⁸⁹ ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

⁶⁹⁰ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁶⁹¹ SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

⁶⁹² A extensão tem como pressupostos a interação dialógica contínua com a sociedade, de forma intencional, horizontal, democrática, interdisciplinar, transdisciplinar e interprofissional. Deve, portanto, articular-se de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, objetivando a transformação social e impactando na formação dos estudantes. CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão**. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

⁶⁹³ CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão**. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

de graduação em atividades curriculares de extensão, a ser implantado no prazo determinado pela legislação;

- b) Incentivar o desenvolvimento de atividades curriculares de extensão nos demais cursos ofertados;
- c) Garantir impacto na formação e no protagonismo dos estudantes;
- d) Promover interação dialógica com a comunidade e os contextos locais, por meio dos cursos ofertados pela RFEPCT, ressignificando-os;
- e) Promover a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão;
- f) Garantir, prioritariamente, a organicidade da curricularização da extensão, isto é, as atividades de extensão desenvolvidas nos componentes curriculares, como proposta prevista no PPC;
- g) Ampliar os impactos social e acadêmico dos cursos;
- h) Buscar formação e atuação transdisciplinar e interprofissional;
- i) Garantir atividades de extensão de forma orgânica, permanente e articulada.

Paulo Freire defende em suas obras um diálogo constante com a comunidade, um agir educativo-comunicativo que busca não apenas a produção de conhecimentos, mas a construção de uma “rede temática”⁶⁹⁴ (DA SILVA, 2001, p.38) baseada na troca de saberes e experiências:

Esse processo de discussões, análise e sínteses é registrado como a construção da rede temática que relaciona as visões da comunidade e dos educadores sobre a realidade vivida, percebida e concebida. É uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais, econômicos e culturais que ocorrem no espaço e no tempo. Mais do que um simples registro do processo, a rede temática é um distanciamento e uma releitura coletiva da realidade em que a escola está inserida, e passa a ser um instrumento pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade pela escola. Valendo-se dela, ocorrerá a seleção das situações e dos temas geradores que serão abordados.

Os “círculos de cultura” de Paulo Freire constituem também esse processo de curricularização da extensão onde “o conhecimento deixa de ser uma imposição para ser uma construção cujo sentido se faz a partir do seu lugar, de sua linguagem, de sua cultura, do mundo em que participa” e os diversos saberes passam a integrar o território curricular e todos se sentem pertencentes e responsáveis pelo fazer do processo democrático de uma “educação para a formação humana”⁶⁹⁵ (FREIRE apud

⁶⁹⁴ DA SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **Pedagogia como currículo da práxis**. In FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). A pedagogia da libertação. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

⁶⁹⁵ “A educação para a formação humana compreende que o conhecimento científico deve ser associado ao círculo cultural para amplificar a tomada de consciência e otimizar o espírito criador dos sujeitos em vias de emancipação e autonomia (FREIRE, 2018; 2019a; 2019b). Estas transformações, como dito anteriormente, não acontecem por caridade ou concessão, mas sim, pela educação humana que compartilha o estar no mundo para a construção de uma história humana em luta contra a opressão e a tirania. A educação para a formação humana é assim uma prática que busca eliminar das relações humanas o autoritarismo (FREIRE, 2019a) para a construção de uma condição humana de autoridade. Nela o reconhecimento e a confiança exercidos de forma mútua fazem do processo educativo uma relação dialógica e de luta constante contra qualquer tipo de subjugação”. JUNIOR, Elson dos Santos

JÚNIOR, 2021, p.181) para uma luta social entranhada no movimento histórico, consciente territorial e politicamente, que produz não somente as ações, mas os próprios sujeitos⁶⁹⁶ (CALDART, 2000, p.12-13) numa pedagogia do movimento que não cabe unicamente nos espaços intencionais de educação formal⁶⁹⁷ (CALDART, 2000, p.18-19). A matriz fundamental da pedagogia do movimento está nos espaços não formais de produção do saber e formação humana, onde a territorialidade, a prática extensionista e os sujeitos sociais existem historicamente.

2.7.3 Processo de curricularização da extensão

A curricularização da extensão, especialmente no contexto da EPT, é um processo que não apenas incorpora práticas extensionistas ao currículo formal dos cursos, mas envolve a legitimação da escola e o enraizamento projetivo como parte de um processo orgânico, processual e material voltado à construção de uma comunidade de aprendizagem.

É nessa legitimação da escola que encontramos a validação, a organização, a implementação, a execução, a participação e avaliação das atividades de extensão

Gomes. **Paulo Freire e a Educação contra a Burocratização da Mente**. Revista Transformar, v. 15, n. 1, p. 175-191, 2021

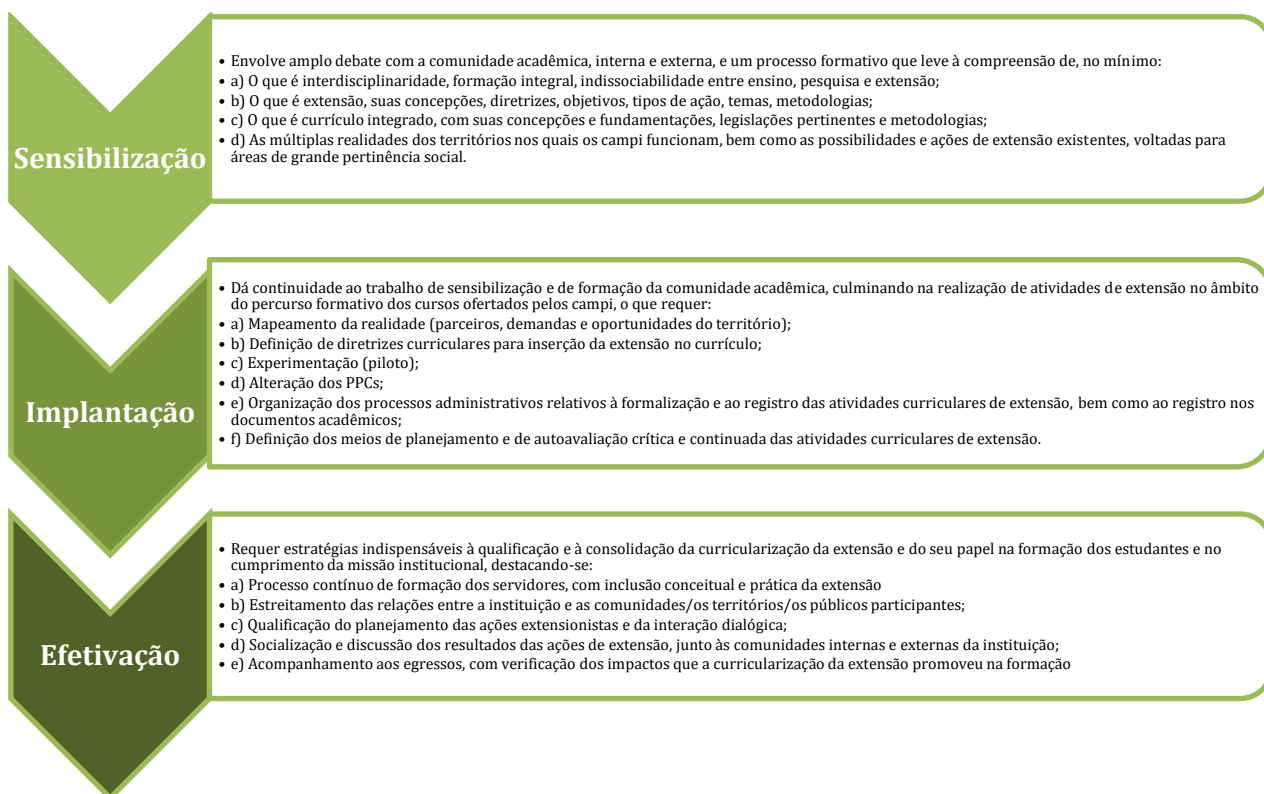
⁶⁹⁶ “[...] uma luta social tem um peso formador maior quando entranhada no movimento da história. E o movimento da história nos remete a processos de transformação social mais lentos e profundos, que se reproduzem também no plano da cultura, entendida aqui no sentido de modo de vida que caracteriza determinado grupo, lugar e ou momento da história. Afirmar que uma luta social produz e reproduz um movimento sociocultural que é maior do que ela mesma, significa dizer que sua dinâmica encarna, exige e projeta dimensões relacionadas ao modo de vida das pessoas em uma sociedade: mexe com valores, posturas, visão de mundo, tradições, costumes..., enfim, provoca a reflexão da sociedade sobre si mesma. Por isto as ações de seus sujeitos acabam tendo um sentido histórico e uma influência política que extrapola o seu conteúdo específico, os interesses sociais imediatos, e a consciência política que produziu não somente as ações, mas seus próprios sujeitos”. CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual, 2000, 24. Disponível em https://www.academia.edu/download/31672579/A_PEDAGOGIA_DA_LUTA_PELA_TERRA.PDF Acesso em 22 de julho de 2023.

⁶⁹⁷ “A escola que cabe na pedagogia do movimento é, pois, uma escola que não cabe nela mesma. Não é a escola de um modelo pedagógico fechado (por mais “revolucionário” que se pretenda), de um método de ensino, de uma estrutura; é bem mais um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo ou um movimento pedagógico, um ambiente educativo que justamente seja capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo. A escola projetada pela pedagogia do movimento é, pois, uma escola em movimento: movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos”. CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual, 2000, 24. Disponível em https://www.academia.edu/download/31672579/A_PEDAGOGIA_DA_LUTA_PELA_TERRA.PDF Acesso em 22 de julho de 2023.

no currículo. Como a escola tem o papel de mediadora entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento vivo da realidade social pensada, sendo capaz de promover o diálogo entre a teoria e a prática, espaço formal e não formal, além de incluir e emancipar sujeitos sociais, ela precisa se aglutinar à comunidade através do enraizamento projetivo, assumindo a capacidade de projetar ações de extensão considerando as demandas e necessidades da comunidade. Isso implica em uma atuação pautada na mútua interação transformadora.

A curricularização da extensão na EPT é um processo que exige um engajamento institucional, a legitimação da escola, um enraizamento projetivo efetivo e um cuidadoso alinhamento com as diretrizes curriculares. É um caminho que, embora desafiador, tem o potencial de transformar a educação, a formação profissional e a própria sociedade. Por isso, a importância de tratar sobre o processo de curricularização a extensão. O Processo de curricularização da extensão envolve três etapas que podem ser resumidas no Gráfico 12 abaixo:

Gráfico 12: Processo de Curricularização da Extensão



Fonte: adaptado das diretrizes do CONIF⁶⁹⁸ (2023)

⁶⁹⁸ CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de EPT. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão**. Disponível em:

A curricularização da extensão como processo político-pedagógico que busca integrar as atividades de extensão ao currículo e estabelece um vínculo efetivo entre a escola e a comunidade permite que a escola aprenda com a comunidade antes de ensinar e a comunidade ensine a escola antes de aprender. Esse ensino-aprendizagem mútuo baseado na troca de saberes contribui para o enraizamento projetivo do currículo na comunidade, bem como a legitimação da escola-rede através de um processo democrático, participativo e de avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) que inclui saberes, visibiliza espaços e emancipa sujeitos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais.

A curricularização da extensão promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão, elementos fundamentais para a formação integral do estudante, permitindo que a escola atue diretamente nas situações-problemas, planejando, organizando e aplicando atos-limites que buscam o inédito viável no desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade. A responsabilidade pela curricularização da extensão é compartilhada entre vários agentes sociais: gestores educacionais; docentes, discentes, famílias e comunidade em geral. Todos são responsáveis pela elaboração, implementação, execução e participação das atividades de extensão no currículo.

A curricularização da extensão envolve várias etapas além das que já foram apresentadas: sensibilização, implantação e efetivação.

Inicialmente, é necessário a observação, o mapeamento e o diagnóstico da realidade, com identificação das necessidades e demandas da comunidade. Essa identificação se faz através das situações significativas, situações-limites e situações-problemas reveladas e discutidas. Em seguida, realiza-se a redução temática e a sua problematização como tema gerador. Como as atividades de extensão são construídas coletivamente, organizadas e integradas ao currículo, o conteúdo é aplicado para produção de conhecimento e não transmissão ou reprodução. Através das hipóteses de solução e da prática social de atos-limites para o alcance do inédito viável, as atividades são avaliadas com apresentação de resultados, comparando a realidade observada, mapeada e diagnosticada na prática social sincrética com a

realidade dialogada, intervinda e reavaliada na prática social sintética. A busca pelos resultados de ganho social é uma forma de aprimorar o enraizamento projetivo da escola, pois os mesmos agentes sociais que atuaram durante todo o processo poderão exercer a autoavaliação e a heteroavaliação das atividades.

A curricularização da extensão ocorre principalmente nas instituições de ensino superior, mas também pode ser implementada em outros níveis de ensino, de acordo com as necessidades e particularidades de cada instituição e curso. A proposta aqui apresentada envolve a curricularização da extensão tecnológica na Educação Básica com fundamento na Pedagogia Histórico-crítica, desenvolvida a partir de atividades extensionistas da COART ARAYOS realizados no IFMA Campus Araíoses.

Reconhecemos os desafios que existem no campo legislativo e da aplicação dessa proposta, basta avaliar as discussões que tratam sobre a implementação dessa meta desde o PNE do ano 2000, e mais recentemente no PNE do ano 2014, mas não resta dúvida que essa flexibilização unitária acontecerá e transformará a escola, a comunidade, nossos métodos teóricos e práticos de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a indissociabilidade do EPEG e o enfretamento do estrangulamento democrático e das crises de legitimidade e institucional tão bem detalhadas por Boaventura de Sousa Santos⁶⁹⁹ (2004, p.5-6). Por trás de todas essas questões latentes, nos move no íntimo a construção de um projeto político popular, precisamos

⁶⁹⁹ “A crise da hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimento exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levou o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise hegemonia. A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade e de natureza empresarial ou de responsabilidade social”. SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 120). Disponível em < <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf> > Acesso em 20 de jun. 2022

ter um pé dentro e um pé fora da escola (GADOTTI, 2017, p.15)⁷⁰⁰. Nos move ainda, a transgressão do saber mais, de “dialetizar a denúncia e o anúncio”⁷⁰¹ (FREIRE, 2011, p.48), de multiplicar experiências de prática de grande impacto na complexidade e totalidade das problematizações que já tratamos aqui, buscando uma “educação para o desenvolvimento e para a democracia”⁷⁰² (FREIRE, 2015, p.174-175). Como

⁷⁰⁰ “O desafio da curricularização da extensão, no momento político que estamos vivendo, é enorme. A saída é política: construir um projeto político popular. Precisamos de formação política para que a população consiga distinguir os interesses de classe em jogo, como fizeram, no passado, nossas grandes referências, como Florestan Fernandes para quem, “o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação” (FERNANDES, 1986: 21-22). Não há como ficar indiferente à conjuntura que vivemos hoje. Uma conhecida frase de Florestan Fernandes resume bem o seu pensamento a respeito: “ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com eles sofrendo a mesma luta, ou se dissociam dele, e neste caso, serão aliados de quem explora o povo”. O mesmo vale para os professores. Precisamos ter um pé dentro e um pé fora da universidade. Precisamos buscar apoio nas mobilizações populares. Precisamos denunciar a manipulação dos meios de comunicação. A resposta à direita golpista se dará nas ruas, com unidade das forças de esquerda. A saída que eu vejo é caminhar com o povo para a esquerda, caminhar mais com os movimentos sociais, por meio de uma educação cidadã crítica. Resistir e lutar é preciso. Estamos assistindo a marcha acelerada de um projeto de transformações estruturais regressivas no campo econômico, social, político e cultural, comprometendo direitos já conquistados. Diante dessa marcha acelerada precisamos construir um novo projeto de esquerda que responda ao socialismo do século XXI (político, econômico e social), que volte a entusiasmar a juventude pelo gosto da política, tão atacada hoje pelo movimento conservador e fascista”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13^a ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

⁷⁰¹ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. Currículo: questões atuais, v. 11, p. 9-28, 1997. Disponível em: <https://zoboko.com/text/o11v10px/curriculo-questoes-atuais/4> Acesso em 08 de jan. 2023

⁷⁰² FREIRE, Paulo, **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2021/11/paulo-freire-acao-cultural-para-a-liberdade-e-outros-escritos.pdf> Acesso em 05 de jan. 2023

⁷⁰² Nesse sentido, Paulo Freire explica que “das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem. Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuésse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas em vez daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada, tanto quanto possível, criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade. A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos uma mudança constante. São flexíveis, inquietos, e devido a isso mesmo deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade de consciência”. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] 1^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

veremos a seguir essa proposta que movimentará a engrenagem do currículo a partir da extensão parte de uma Pedagogia Histórico-crítica, pois esta teoria se apresenta a mais efetiva na incorporação dos instrumentos pedagógicos e solução das demandas de interesses e necessidades da classe trabalhadora.

2.8 Nós e laços: Comunidade de Aprendizagem

No decorrer do texto sempre enfatizamos o valor vital do diálogo⁷⁰³ (BALBINOT, 2012, p.16) a lógica da flexibilização curricular unitária e de um agir educativo transformador. O conceito de Comunidade de Aprendizagem, ou “comunidade de aprendizes e de aprendentes”⁷⁰⁴ (SÍVERES, 2013, p.32), alicerça sistematiza e reforça a efetivação da curricularização da extensão, com abertura da escola para diversos espaços produção do saber e práticas sociais contextualizadas, com inclusão e emancipação dos sujeitos. Por isso tudo a concepção de uma Comunidade de Aprendizagem é fundamental para a construção de uma hegemonia democrática popular, como parte de uma luta de classes que é também uma “luta hegemônica entre capital e trabalho”⁷⁰⁵ (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.17).

2.8.1 Poder local, comunidade de aprendizagem e curricularização da extensão

O conceito de Poder Local, desenvolvido por Ladislau Dowbor, está intimamente relacionado com a ideia de comunidade de aprendizagem e curricularização da extensão. O Poder Local, de acordo com Dowbor, refere-se à

⁷⁰³ Balbinot explica que “há pelo menos dois pressupostos pedagógicos fundamentais em uma forma relacional baseada no diálogo: 1) que se reconheça a autonomia própria de cada sujeito e, portanto, sua necessária diferença e que se evite a dominação de um sujeito em relação ao outro; 2) que se busque os fundamentos do diálogo como ação pedagógica”. BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica** / Rodinei Balbinot. – São Paulo : Paulinas, 2012.

⁷⁰⁴ SÍVERES, Luiz. **O princípio da aprendizagem na extensão universitária**. Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p. 19-33, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/37987200/livro_siveres_-_extensao.pdf#page=19 Acesso em 26 de junho de 2023.

⁷⁰⁵ “A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho.” CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt Acesso em 05 de agosto de 2023.

capacidade das comunidades locais de exercerem controle sobre os recursos e processos que afetam suas vidas. É um conceito que enfatiza a importância de descentralizar o poder e promover a participação ativa da população na tomada de decisões que influenciam o seu cotidiano. Dowbor⁷⁰⁶ (1994, p.16) destaca que

É paradoxalmente frente a estas transformações que o instrumento básico do poder local, a participação comunitária, adquire uma importância de primeiro plano, ainda que como complemento de outras transformações concomitantes. Porque em última instância toda atividade está localizada em algum lugar, e se as comunidades, hoje essencialmente nas cidades, se organizam em torno do resultado final que nos interessa – a qualidade das nossas vidas – o conjunto do processo passa a ter uma âncora, e passa a fazer sentido. Trata-se da descentralização, do planejamento municipal, dos diversos sistemas de participação das comunidades nas decisões do espaço de vida do cidadão, e que dão corpo ao chamado "poder local"

Dowbor destaca que o Poder Local é fundamental para fortalecer a democracia, com transição de democracia representativa para democracia participativa e permanente, e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Dowbor⁷⁰⁷ (1994, p.8) explica que

É comum a visão de que a organização comunitária que luta por uma casa de saúde ou pela canalização de um córrego, desaparece necessariamente apenas tenha obtido a sua reivindicação. Esta visão está evoluindo gradualmente para a compreensão de que as comunidades estão simplesmente aprendendo a participar da organização do seu espaço de vida, e de que o processo está mudando profundamente a forma como nos organizamos como sociedade, na medida em que assegura a transição de uma democracia representativa, exercida a cada quatro anos na boca da urna, para uma democracia participativa e permanente.

Na comunidade de aprendizagem há construção coletiva e interação dialógica. Todos são considerados aprendizes e aprendentes, compartilhando saberes e experiências para o benefício de todos. Essa cultura colaborativa e participativa, em que todos têm autoria, voz ativa e são responsáveis pelo processo de aprendizagem é a base da curricularização da extensão como movimento que integra no currículo essa vivência democrática e de rede que se retroalimenta de forma multirreferenciada.

A participação ativa da comunidade local na tomada de decisões, de forma participativa e permanente, relacionadas à sua própria educação e ao desenvolvimento de atividades de extensão é essencial para que esses processos sejam verdadeiramente inclusivos e transformadores para todos os envolvidos, além

⁷⁰⁶ DOWBOR, Ladislau. **O que é poder local**. 1994. Disponível em <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2012/06/16-08podlocal-revisa%CC%83o-2016.pdf> Acesso em 22 de set. 2023.

⁷⁰⁷ DOWBOR, Ladislau. **O que é poder local**. 1994. Disponível em <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2012/06/16-08podlocal-revisa%CC%83o-2016.pdf> Acesso em 22 de set. 2023.

de contribuir para o fortalecimento do próprio Poder Local, uma vez que promovem a conscientização, a responsabilização, a mobilização e a capacitação dos membros da comunidade para lidar com os desafios e oportunidades locais.

2.8.2 Espaço local

O conceito de Espaço Local é o proposto por Milton Santos. Segundo o autor⁷⁰⁸ (SANTOS, 1992, p.50), o Espaço Local é o lugar onde as pessoas vivem, trabalham, se relacionam e constroem suas identidades.

Ele enfatiza que o espaço local é uma realidade concreta e dinâmica, composta por elementos físicos, sociais, culturais e econômicos, que influenciam diretamente a vida das comunidades. Uma escola como parte de uma comunidade de aprendizagem não esvazia a identidade dos sujeitos, não artificializa as práticas pedagógicas e não remodela o espaço a partir de uma realidade e uma vontade estranha ao lugar (SANTOS, 1992, p.52).

O Espaço Local é o contexto em que a comunidade de aprendizagem se desenvolve, é onde as pessoas se encontram, compartilham experiências e constroem conhecimento juntas.

É nesse espaço que a curricularização da extensão encontra sua base, pois é a partir das necessidades e demandas locais que as atividades de extensão são planejadas e desenvolvidas.

2.8.3 Princípios na construção de uma Comunidade de Aprendizagem

Importante o Gráfico 13 que trata dos princípios⁷⁰⁹ (CATELA, 2011, p.36-37) na construção de uma Comunidade de Aprendizagem:

⁷⁰⁸ SANTOS, Milton. **Objetos e ações: dinâmica espacial e dinâmica social**. Geosul, v. 7, n. 14, p. 49-59, 1992. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/download/12801/11984> Acesso em 04 de jul. 2023.

⁷⁰⁹ CATELA, Hermengarda. **Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito**. Revista de educação, v. 18, n. 2, p. 31-45, 2011. Disponível em http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf Acesso em 22 de junho de 2023.

Gráfico 13: Princípios na construção de uma Comunidade de Aprendizagem



Fonte: adaptação de (CATELA, 2011, p.36-37)

2.8.3.1 Aprendizagem dialógica

A resignificação da nossa prática pedagógica na curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica e aprendizagem significativa se aprimora com a aprendizagem dialógica⁷¹⁰ (MELLO, 2022, p.76) dentro e fora da sala de aula, “expandindo a territorialidade curricular”⁷¹¹ para diversos espaços de produção do

⁷¹⁰ Roseli Mello explica que por meio da aprendizagem dialógica, cada pessoa vai construindo novas compreensões sobre a vida e o mundo e refletindo sobre a sua cultura e sobre as demais culturas, podendo escolher com maior liberdade sua maneira de viver e se relacionar com os outros, bem como desenvolve o senso de que este processo ocorre com outras pessoas, criando-se respeito aos diferentes modos de vida. MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidade de aprendizagem: outra escola é possível**. 2ª ed. Documento eletrônico. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

⁷¹¹ A curricularização da extensão tem como pressupostos contribuir para a resignificação da intencionalidade dos Projetos Pedagógicos de Curso (P.Cs), com a ampliação da conexão social das instituições via a promoção de um diálogo com a sociedade. Todo esse processo visa à efetividade dos impactos social e acadêmico dos cursos e sua territorialização, à qualificação da formação dos estudantes, promovendo o seu protagonismo e a sua interação com a comunidade e os contextos locais, a oferta de ações de extensão de forma orgânica, permanente e articulada ao ensino e à pesquisa. Nesse sentido, a vivência de ações extensionistas no âmbito curricular deve promover um processo educacional realizado a partir da problematização da realidade e da busca por soluções, que prepare profissionais comprometidos com o meio em que vivem. CONIF. Conselho das Instituições da

saber, destituindo o método tradicional prescritivo curricular e da transmissão de conteúdo e avaliação⁷¹², criando com isso, a possibilidade⁷¹³ (FREIRE, 2020, p.52-53) de transformação relacional e do mundo. Pinho de Almeida⁷¹⁴ defende a concepção de diálogo permanente (2015, p.63):

Uma concepção de diálogo permanente, ou seja, o conhecimento não é só histórico, não é só epistemológico, não é só lógico, ele é também dialógico é no diálogo que se constrói e muda-se o mundo. Essa concepção faz-se na dialética, na contradição e essa se dá apenas quando se existe diálogo, somando, compartilhando e confrontando o conhecimento de todos os sujeitos envolvidos. Não é o consenso, mas o diálogo entre os opostos, entre as diferenças, entre os diversos saberes. O sentido de diálogo que se está apontando é que só se pode estabelecer verdadeiro diálogo com a vivência no mundo, conhecimento do mundo e da realidade que os alunos estão inseridos, histórias de vida, saberes, conhecimentos, aprendem a valorizar esses conhecimentos. Implica ouvir o outro, nem sempre há o consenso, ou seja, mas implica em olhar, entender as diferenças e ouvir o outro. Boaventura de Souza Santos (2005) diz que é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, todos imprimem conhecimento, não há quem saiba tudo.

O diálogo com a vivência no mundo, conhecimento do mundo e da realidade gera vida ao conteúdo, incluindo a prática social, o contexto, a troca de saberes, as experiências sociais, culturais, pessoais, econômicas e políticas de todos os sujeitos: docentes, discentes e a comunidade, como expresso nas lições de Paulo Freire⁷¹⁵ (FREIRE, 2020, p.106-107):

Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. Desta maneira,

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão.** Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

⁷¹² A avaliação proposta no contexto da curricularização da extensão é a reflexiva-prática-afetiva. É importante utilizar métodos e técnicas que promovam a reflexão crítica de todos os agentes sociais, principalmente estudantes no contexto do percurso formativo. Em vez de aplicar avaliações quantitativas, podemos incorporar atividades que incentivem a prática social pensada e afetiva (motivacional, pertencente e identitária) para a transformação social. O uso de portfólios, nos quais estudantes podem reunir evidências de seu trabalho ao longo do tempo permite o acompanhamento das ações e do processo de aprendizagem, identificando áreas que precisam ser melhoradas e refletidas. Os portfólios também fornecem uma oportunidade para estudantes demonstrarem sua criatividade e originalidade nas apresentações.

⁷¹³ “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

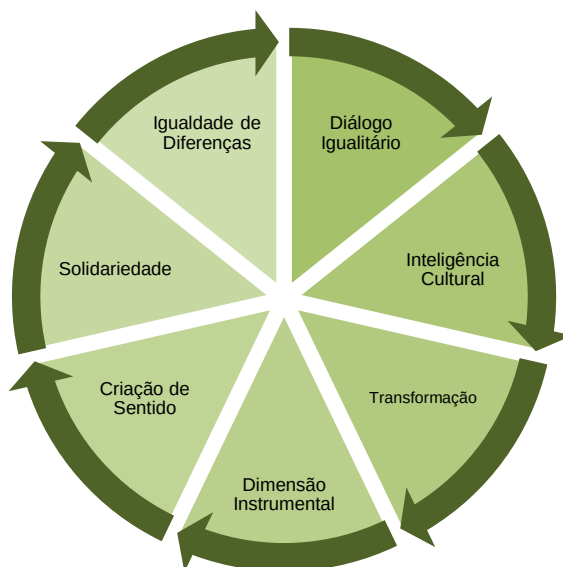
⁷¹⁴ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido.** Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

⁷¹⁵ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido. Precisamente porque não dicotomiza o seu quefazer em dois momentos distintos: um em que conhece, e outro em que fala sobre seu “conhecimento” – seu quefazer é permanente ato cognoscitivo. Jamais, por isso mesmo, se deixa burocratizar em explicações sonoras, repetidas e mecanizadas. [...] Os professores que não fazem este esforço, porque simplesmente memorizam suas lições, necessariamente rejeitam a educação como uma situação gnosiológica, e assim não podem querer o diálogo comunicativo. Para eles, a educação é a transferência de “conhecimentos”; consiste em estendê-los aos educandos passivos, com o que impedem nestes últimos e neles o desenvolvimento da postura ativa e coparticipante, característica de quem conhece. Esta falsa concepção da educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui no fundo, um obstáculo à transformação. Por isso mesmo é uma concepção anti-histórica da educação.

Os princípios que norteiam a extensão e a aprendizagem dialógica são bem resumidos por Roseli Mello⁷¹⁶ (2022, p.47): diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças, conforme Gráfico 14:

Gráfico 14: Princípios da aprendizagem dialógica



Fonte: adaptação Roseli Mello (2022, p.47)

O diálogo igualitário se pauta pela “palavra verdadeira” freireana nas dimensões ação-reflexão, teoria-prática, em completa interação e interdependência, contrapondo-se ao ativismo e verbalismo já mencionados nesse projeto, assumindo o

⁷¹⁶ MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidade de aprendizagem: outra escola é possível**. 2ª ed. Documento eletrônico. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

compromisso de superação das relações que produzem desigualdade social e contrapondo-se à “cultura do silêncio”⁷¹⁷ (FREIRE, 2011, p.59). “A interlocução não é uma disputa, mas a busca de entendimento das razões de cada ator em torno do objetivo comum” (MELLO, 2022, p.51).

Quando trata do diálogo entre professores e estudantes, Paulo Freire enfatiza que “não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas”⁷¹⁸. (FREIRE, 2013, p.279-281):

Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença, entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação, precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos, sobre quem incide um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde. O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura intimidação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre o professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos.

⁷¹⁷ Para Paulo Freire, “aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua ‘natural inferioridade’, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem”. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2021/11/paulo-freire-acao-cultural-para-a-liberdade-e-outros-escritos.pdf> Acesso em 05 de jan. 2023

⁷¹⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

Em outra obra, já citada aqui nessa pesquisa, Paulo Freire respondendo Ira Shor exemplifica o raciocínio exposto acima diferenciando o educador diretivo libertador do educador diretivo domesticador⁷¹⁹ (1986, p.104):

A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo libertador, por um lado, e o educador diretivo domesticador, por outro. O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isto não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles. Não. O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor! O professor deve ter, também, competência crítica, que é diferente da dos alunos e que os alunos devem insistir que o professor tenha. Mas, eis a questão. Na sala de aula libertadora, essas diferenças não são antagônicas, como nas salas de aula autoritárias. A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade.

A este propósito, importante tratar da inteligência cultural como princípio dialógico. A inteligência cultural, prática e acadêmica, pressupõe e reconhece a inteligência como processo intersubjetivo, originária das experiências de vida dos sujeitos, nos seus contextos imediatos e sempre localizados em grupos e culturas. A inteligência prática diz respeito à aprendizagem desenvolvida no contexto de inserção dos sujeitos, enquanto a inteligência acadêmica seria adquirida em aprendizagem desenvolvida no contexto escolar (MELLO, 2022, p.54-55).

O princípio da transformação na aprendizagem dialógica se verifica nas relações e no entorno através do trabalho coletivo que busca objetivo comum (MELLO, 2022, p.56). Assim, a dialogicidade se torna interessada, com vistas a uma intervenção melhorante e intercrítica⁷²⁰ (MACEDO, 2010, p.160), gerando mudança dentro e fora do currículo e da própria escola.

Paulo Freire⁷²¹ destaca o entendimento de ação enquanto mudança e da experiência humana dentro da história, com a leitura de uma realidade em mudança,

⁷¹⁹ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

⁷²⁰ MACEDO, Roberto. **Etnopesquisa critica. Etnopesquisa-formação** (segunda edição ed.). Brasília DF - Brasil: liber livro editoria Ltda, 2010

⁷²¹ FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

e a “possibilidade de extensão das intersecções, dos objetivos e pertencas comuns”⁷²² (GARNICA, 1992, p.26) para a “vontade da transformação”⁷²³ (GADOTTI, 2003, p.142), onde o suporte é a realidade, a vida é o mundo, a comunicação e intercomunicação, a existência. A transformação de suporte para mundo e da vida para existência pressupõe a solidariedade humana⁷²⁴ (BOFF apud SAMPAIO, 2004, p.7) e o corpo consciente, conforme podemos perceber no trecho abaixo (FREIRE, 2013, p.31-37):

Seria impensável um mundo em que a experiência humana se desse ausente da continuidade necessária, quer dizer, fora da história. [...] Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros. Para o ser que simplesmente está no suporte, suas atividades nele são um puro mexer; no mundo, contexto histórico social, cultural, os seres humanos interferem, mais do que mexem, interferem. Neste sentido pode se dizer que a passagem de suporte a mundo teria obrigatoriamente de implicar a invenção de técnicas e de instrumentos que tornariam mais fácil a intervenção no mundo. [...] Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida vai virando existência e o suporte mundo quando a consciência do mundo que implica a consciência de mim, emergindo, já se acha em relação dialética com o mundo, independentemente do que se diga dela posteriormente na perspectiva subjetivista ou objetivista mecanicista. Por isso é que, para mim, a questão

⁷²² “[...] por sermos possibilidades, o que cada um experiencia se encontra num limite (horizonte) que não necessariamente é o mesmo em ambos - professor e aluno. O que percebemos, então, são peças do mundo que não necessariamente coincidem com o modo como os outros as percebem. É na interseção dessas 'peças' que ocorre a formação e que, portanto, a interpretação e o ser-com, em sala de aula, podem se estabelecer e, estabelecendo-se, possibilitam uma extensão dessa interseção, das partes comuns desses horizontes. A pertença à linguagem, por sua vez, é o *medium* da possibilidade de interpretação. Além disso, a situação histórica, o vivenciar de experiências semelhantes, num mesmo 'tempo' - não somente cronológico, mas também de percepções e sensações ('afetividade') - é uma pertença comum entre professor e aluno. Tal pertença, todavia, inclui-se na pertença à linguagem, pois esta é que faz a mediação de nossas percepções e sensações da história”. GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **A interpretação e o fazer do professor: possibilidade de um trabalho hermenêutico na Educação Matemática**. Dissertação (Mestrado) -- Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP. Rio Claro, 1992.

⁷²³ A vontade da transformação, de acordo com Gadotti, “nasce do trabalho, do combate, da prática social, da ação organizada (a greve, por exemplo). Não é função da consciência dos que querem idealistamente transformar a sociedade, mas daqueles que querem atingir um determinado objetivo (por interesse de um grupo social)”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

⁷²⁴ “[...] vivemos uma realidade cósmica contraditória, oscilando entre “harmonia” que agrega e une por meio da associação, interdependência, solidariedade e complementaridade, e “caos” que desagrega e desune por meio da concorrência, oposição, antagonismo, destruição. O ser humano é ao mesmo tempo Homo Sapiens que manifesta inteligência, consciência e amorosidade e Homo Demens que manifesta violência, competição e destruição. Não existe um ser humano simples, mas sim existe um ser humano complexo.” SAMPAIO, Jorge Hamilton. **Política nacional de extensão: referenciais teórico-práticos para sua construção**. Ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo: Olho D'Água, p. 56-78, 2004. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/hipoteses.pdf Acesso em 29 de junho de 2023

da tensão consciência mundo, que é no fundo, o problema de suas relações e que levou Sartre a dizer: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” [...] É tão verdade dizer que as relações consciência-mundo são dialéticas quanto é verdade dizer que o corpo morre se o coração deixa de trabalhar. [...] Muito sonho possível virou inviável pelo excesso de certeza de seus agentes, pelo voluntarismo com que pretendiam moldar a história em lugar de fazê-la com os outros e em cujo processo se refariam também. [...] Não sou um ser no suporte mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser que faz coisas, sabe e ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, tem raiva e se encanta. Um ser que se recusa a seguir não importa em que momento ou tipo de história, na condição de mero objeto, que não baixa a cabeça fatalista [...] A afirmação de que as coisas são assim porque não podem ser de outra forma é odientamente fatalista. De um fatalismo que decreta pertencer a felicidade apenas aos e às que têm poder. Os pobres, os deserdados, estes estão fadados a “morrer de frio”, não importa se no sul ou no norte do mundo. O que quero dizer é o seguinte: se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência não é porque assim deva ser, daí, por isso mesmo, ser preciso que a fraqueza dos fracos se torne a força capaz de inaugurar a justiça. Para isso é necessário que se recuse definitivamente que as coisas são assim porque não podem ser de forma diferente. Somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele. Não podemos assim renunciar à luta em favor do exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir, e de optar, de romper, sem o quais não podemos reinventar o mundo. É nesse sentido que me parece de fundamental importância a insistência sobre a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo. [...] Seres condicionados mas não determinados nossa luta constante ou uma delas se faz no sentido de não sermos reduzidos ao papel de puros objetos, como se não tivéssemos transformado o suporte em mundo.

Sergioivanni⁷²⁵ (2004, p.4) faz uma relação aproximada quando sentencia que o mundo-dos-sistemas coloniza o mundo-da-vida: “a personalidade da escola floresce quando o mundo-da-vida é a força geradora do mundo-dos-sistemas. Por seu turno, a personalidade da escola degrada-se quando o mundo-dos-sistemas é a força geradora para a determinação do mundo-da-vida”. Alves⁷²⁶ (2010, p.69) explica que

no mundo-dos-sistemas o que mais ordena são as estruturas, as normas, as aparências, o brilho das superfícies, as médias, os ratios, a legitimação política. Não admira pois que esta colonização se organize e mantenha pois não põe em causa a lógica global do sistema de estratificação das oportunidades de vida.

⁷²⁵ SERGIOVANNI, Thomas J.; PHALA. **O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas**. 2004.

⁷²⁶ ALVES, José Matias. Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. **Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano**, n. 1, p. 67-74, 2010. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11590/1/Reinventar%20a%20Escola%20para%20Redes%20cobrir%20as%20Pessoas.pdf> Acesso em 05 de julho de 2023

O mundo-dos-sistemas deve estar à serviço do mundo-da-vida, pois neste há o diálogo igualitário, a compreensão de que todas as pessoas têm inteligência cultural e são capazes de solidária e conscientemente interferirem e transformarem as relações e o entorno, por isso a importância de uma tomada de posição contra a farsa⁷²⁷ (FREIRE, 2022, p.50) e a favor da democratização do conhecimento e do sistema escolar como “estratégias primordiais do desenvolvimento humano”⁷²⁸ (DEMO, 2015, p.11).

Para tanto, a dimensão instrumental da aprendizagem é um direito social para inserção, luta e transformação do mundo, superando muros sociais, culturais, econômicos e pessoais que possam servir de “limitadores de aprendizagem”⁷²⁹ (MELLO, 2022, p.64) e “limitadores de conflitos”⁷³⁰ (GADOTTI, 2003, p.63). Para Mello (2022, p.65-67),

a aprendizagem instrumental se intensifica e se torna mais profunda a partir da aprendizagem dialógica. Isto porque o diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação, um dos mais importantes instrumentos, necessários na sociedade em que vivemos. O diálogo auxilia as pessoas a buscarem os melhores caminhos, as mais acertadas respostas e fomenta, de maneira intensa, a reflexão. [...] na dimensão instrumental da aprendizagem dialógica propõe-se o diálogo

⁷²⁷ Nesse sentido, Paulo Freire ensina que “dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa”. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

⁷²⁸ Para Pedro Demo, Educação e Conhecimento formam a “matriz primordial do desenvolvimento humano, porque decidem, mais que outros fatores, as oportunidades de constituição da cidadania construtiva e participativa e da transformação produtiva”. DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Brasil, Papirus Editora. 2015.

⁷²⁹ Roseli Mello faz uma crítica à aprendizagem significativa de David Ausubel: “Evidentemente, concordamos que os conhecimentos prévios das crianças sirvam ao professor ou professora como contextualização da realidade de seus alunos(as), mas alertamos para o fato de que eles não devam ser entendidos, como supõe Ausubel, enquanto limitadores da aprendizagem. Na perspectiva a partir da qual se desenvolve Comunidades de Aprendizagem, os conhecimentos prévios devem ser tomados como ponto de partida de cada estudante, podendo ele ser diverso, mas o trabalho pedagógico deve caminhar no sentido de possibilitar a todas as crianças, jovens e adultos o mesmo ponto de chegada, ainda que, para atingi-lo, os(as) estudantes necessitem de diferentes recursos e de intensificação de momentos de estudo”. MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidade de aprendizagem: outra escola é possível**. 2ª ed. Documento eletrônico. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

⁷³⁰ Gadotti explica que um trabalho realmente crítico de mostrar a possibilidade de fazer frente aos desafios do presente: descobrir, inventar, propor razões de esperança e os meios de traduzi-la concretamente. Concluindo, quero dizer que é falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela. Se ela não é a alavanca, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu campus, o que a ideologia dominante entendeu há muito tempo, querendo limitar o conflito aos muros dos campi”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

igualitário no campo do que se vai ensinar e aprender, já que todas as pessoas podem apresentar conhecimentos diversos no processo, tendo em vista que possuem inteligência cultural, num diálogo que visa e promove a transformação pessoal e social. Cada pessoa passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, bem como junto à escola e ao seu entorno. Ao se recuperar a vida comunitária, dando a ela novo sentido, criam-se novos sentidos também para a vida individual.

Sobre a criação de sentido como princípio da aprendizagem dialógica e o papel da escola na construção de objetivos comuns, contrapondo-se às perdas de sentido e da liberdade, Mello (2022, p.66-68) explica que

a sociedade na qual vivemos hoje está cada vez mais informatizada, avançada e moderna. Isso também nos torna cada vez mais solitários e individualistas, e essa postura favorece a perda de sentido da vida. A sociedade da informação trata de controlar todas as vertentes do nosso ser, incluindo os aspectos mais íntimos da vida. O dinheiro e o poder são os que dirigem essa ofensiva, ameaçando converter a própria vida em mais um produto da evolução técnica. [...] Weber, ao analisar a construção da modernidade, ressalta a ideia de que a modernização se apresenta como um processo histórico universal de desencantamento, que toma a racionalidade enquanto técnica, burocrática e industrial. Pensando nas tendências de independência dos sistemas de ação racional com objetivo afim, que caracteriza, desde o século XVIII, o desenvolvimento da sociedade capitalista, Weber formula uma crítica a essa realidade, que se apresenta a partir das teses de perda de sentido e perda de liberdade. Na primeira, Weber apresenta a tese de que a aparição das estruturas de consciência modernas rompeu a unidade entre o bom, o belo e o verdadeiro, que antes era mantida pelas categorias religiosas e metafísicas. Para ele, a razão se dissocia numa pluralidade de esferas de valor, destruindo sua própria universalidade. Esta é a perda de sentido que está posta, segundo Weber, como desafio existencial ao indivíduo desta sociedade, que terá de construir, em âmbito privado, a unidade que já não cabe reconstruir nas ordens da sociedade. Na segunda tese, Weber trata da ameaça que o sistema capitalista racional apresenta à liberdade do indivíduo, no sentido de constituir um poderoso cosmos de ordem econômica moderna, ligado aos pressupostos técnicos e econômicos da produção mecânica e que determina o estilo de vida de todos(as) dentro dessa engrenagem. [...] Diante das múltiplas possibilidades de escolha de como viver, é difícil ter-se um único projeto para todos os coletivos ou pessoas, sendo igualmente difícil para a escola saber quais valores afirmar. Assim, propor, por meio da aprendizagem dialógica, a criação de sentido pelas pessoas e pelo grupo, no diálogo igualitário, em que cada pessoa pode examinar as possibilidades, refletir criticamente sobre elas e fazer suas escolhas, torna-se fundamental.

A noção de que todos podem intervir na realidade insere a escola como espaço pedagógico multidirecional na retroalimentação colaborativa⁷³¹ (NANCLARES, 2019,

⁷³¹ Para Nanclares, a retroalimentação colaborativa qualifica o processo formativo, as práticas pedagógicas dos professores e fortalece a experiência formativa dos próprios discentes. NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**. 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

p.90) e na comunhão solidária dialogada, onde sonhar coletivamente⁷³² (FREIRE, 2015, p.75-76) esperar e produzir saberes, “dentro do movimento ação, reflexão e ação em que a atividade docente é a práxis com articulação entre a teoria e a prática pedagógica”⁷³³ (LIMA, 2001, p.21), integram a criação de sentido que orienta a existência, a transformação relacional e do mundo para um objetivo comum.

Em suas obras, Paulo Freire⁷³⁴ sempre relaciona a luta como necessidade para o ato de criar e a esperança, consciência crítica (ação-reflexão) e solidariedade como qualidades necessárias para a educação que vai além da opressão, ultrapassando-a, tanto no contexto da aprendizagem dialógica de uma cidade educadora/educativa⁷³⁵ (GADOTTI, 2003, p.139) ou comunidade de aprendizagem:

A solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica. Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade e não nos tornarmos imediatamente um grande bloco de solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade. [...] A solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções. [...] o individualismo é a antítese da solidariedade. Sob a perspectiva individualista cada um pensa principalmente no seu interesse pessoal e a tendência é nos fecharmos em nós mesmos. [...] Solidariedade implica em esperança, e sem esperança e sem solidariedade é impossível lutar. (FREIRE, 2021, p. 89-95)

Sobre a construção da solidariedade em nossos corpos, importante registrar as reflexões sobre o mascaramento do corpo e sua relação com o poder feitas por bell hooks⁷³⁶ (2017, p.186):

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que dizem respeito à pessoa que partilha a

⁷³² “Sonhar é imaginar horizontes de possibilidade; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade. A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui atitude de formação que orienta-se não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constantemente e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans)formador que produz e é produzido pelo inédito-viável”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** [recurso eletrônico] 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

⁷³³ LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

⁷³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade** [recurso eletrônico] 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

⁷³⁵ Para Gadotti “a cidade educativa significa que o homem tem a possibilidade de se transformar em educador do homem e que todos os homens são educadores, que o homem tornar-se homem, ele não é, está sendo”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

⁷³⁶ HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história. Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetivamente a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação.

Sobre a descorporificação e a espiritualização na resistência a reconhecer o direito ao viver digno e justo, Arroyo⁷³⁷ (2013, p.167) alerta sobre a necessidade de uma sensibilidade docente na

centralidade da materialidade do viver humano, do direito à via digna e justa, à comida, à moradia, ao cuidado, à proteção da vida dos próprios educandos [...] para repensar as funções sociais do sistema educacional, da docência e dos currículos. [Contra]pondo-se à tradicional visão espiritualizada, intelectualizada do ser humano, dos alunos descorporificados que têm levado os currículos e a docência a não dar a devida atenção aos efeitos desumanizadores das vivências da pobreza material padecida pela infância e adolescência populares. Visão espiritualizada que age como uma espécie de bloqueio a reconhecer sua condição de pobres, segregados, miseráveis, sem a garantia das necessidades básicas para o viver digno e justo.

Solidarizar-se significa agir pedagogicamente contra a descorporificação, desumanização e “relações opressoras de mão dupla”⁷³⁸ (SAUL; SILVA, 2012, p. 9), significa lutar por uma “cidade futura”⁷³⁹ (GRAMSCI, 2020, p.6) para garantir que todos

⁷³⁷ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁷³⁸ Saul e Silva sentenciam que “toda relação opressora atua em mão dupla, ou seja, desumaniza não só a vítima, mas também o agente opressor. Professores ideologicamente formados para se tornarem promotores de práticas opressoras, independentemente do grau de consciência que tenham, possuem um histórico de vítimas. Aprenderam bem a lição de submeter-se ao paradigma colonizador, perderam a identidade ao negar a própria dimensão de sujeitos socioculturais ativos. O educador só conseguirá libertar-se da condição de vítima ao empreender, junto com os alunos, práticas pedagógicas emancipatórias, em que indivíduos, inseridos em uma determinada realidade sócio historicamente contextualizada, necessitam assumir um posicionamento epistemológico simétrico na prática pedagógica, ao realizarem, coletivamente, um processo problematizador e dialógico, confrontando e construindo vivências e saberes críticos, comprometidos com a humanização dessa realidade”. SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino**. Revista Cocar, Belém, v. 6, n.11, p. 7-16, jan./jul. 2012. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/209/179> Acesso em 24 de julho de 2023.

⁷³⁹ “Sou resistente, vivo, sinto na virilidade da minha consciência pulsar a atividade da cidade futura que estou ajudando a construir. Nela, a cadeia social não pesa sobre poucos, cada acontecimento não é devido ao acaso, à fatalidade, mas é obra inteligente dos cidadãos. Não há ninguém na janela contemplando enquanto alguns se sacrificam, se esvaem em sacrifício; aquele que permanece de plantão na janela para aproveitar daquilo que a atividade desses poucos alcança – ou para desafogar a própria desilusão vituperando o sacrificado – desfalece sem conseguir o que pretende. Vivo, tomo partido. Por isso odeio quem não o faz, odeio os indiferentes”. GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes** [recurso eletrônico]: escritos de 1917; seleção, tradução e aparato crítico Daniela Mussi, Alvaro Bianchi. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

tenham de ser iguais em direitos e deles usufruir, estando protegidos socialmente, ao mesmo tempo em que também é direito ser diferente e exercer tal diferença (MELLO, 2022, p.71), recusando-se a aceitar a indiferença, o individualismo e a hegemonia dos privilegiados. Para Semeraro⁷⁴⁰ (2006, p.57-58) a noção de Gramsci para cidade futura se vincula à ideia de hegemonia democrática popular de uma “sociedade regulada ou autorregulada”:

a “cidade futura” da qual Gramsci fala não desce do céu nem se coloca como conclusão necessária de um parto da história, mas é a construção ativa, consciente, aberta, permanente, conduzida por homens reais, expostos sempre ao imponderável e às contradições. [...] É a práxis política o verdadeiro lugar de formação de subjetividades, de culturas, de valores, de estruturas e instituições verdadeiramente democráticas, sempre históricas e, portanto, superáveis. E esta forma de pensar e agir é uma conquista difícil, feita em conjunto, a ser renovada todos os dias, pois visa formar “dirigentes” não para ocupar o lugar da burguesia e continuar seus métodos em formas mais ou menos renovadas, mas para inaugurar uma “hegemonia” que em Gramsci, em uma das mais originais contribuições ao pensamento político, assume a conotação peculiar de direção radicalmente democrática, popular, coletiva do poder. É isso que Gramsci quer indicar com a noção de “sociedade regulada, ou autorregulada, onde a sociedade apropriada pelos trabalhadores chega a assumir trações em que a necessidade é transformada pela livre ação política, as estruturas são elaboradas e conduzidas conscientemente, a sociedade política é absorvida na sociedade civil e se promove uma verdadeira “catarse”.

Com a catarse e a livre ação política, o princípio da igualdade de diferenças é ainda mais indispensável para alcançarmos o diálogo educacional de autoria plural e intercultural, considerando que tradicionalmente a escola exerceu papel de lugar de ensino, transmissora de conhecimento⁷⁴¹ (SEVERINO, 2002, p.122) homogeneizador, adestrador e perpetuador do *status quo* hegemônico e opressor da classe dominante. A função da escola tem sido a afirmação de uma perspectiva cultural em detrimento das demais, “alienando a sociedade e tirando a possibilidade de sermos nós

⁷⁴⁰ SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2006.

⁷⁴¹ Para Severino, “[...] a tradição cultural brasileira privilegia a condição da universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo, praticado como transmissão de conhecimentos. Apesar da importância dessa função, em nenhuma circunstância pode-se deixar de entender a universidade igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento”. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 117-124, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2023.

mesmos”⁷⁴² (FREIRE, 2013, p. 56-57), de “sonhar o mundo”⁷⁴³ (FREIRE, 2015, p.361) e de “produzir o viver além dos limites da sobrevivência”⁷⁴⁴ (ARROYO, 2013, p.265).

Para Kreutz⁷⁴⁵ (1999, p.92) essa prática social e histórica da escola não é um destino:

Numa nova compreensão da dinâmica social, em que se entende que a sociedade é culturalmente múltipla, em que ocorrem interações e contradições, é possível refazer-se a referência de compreensão, propiciar espaço para a impregnação recíproca de grupos diferenciados no processo escolar. A função da escola começa a fazer sentido na medida em que seja capaz de preparar o aluno para viver no meio de culturas diferentes, compreendendo as variadas situações multiculturais, facilitando-lhe o domínio de outros costumes e formas de pensamento diferentes dos próprios. Nessa perspectiva a escola pode ser concebida como espaço de encontro de diferentes formas de ser, de pensar e de sentir, de valorizar e de viver, construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinência e identidade a indivíduos e grupos sociais. Deseja-se despertar os alunos e a sociedade toda para a perspectiva intercultural, para uma sociedade aberta, marcada pela diferença cultural.

No conhecimento sectário, pronto, controlado e acabado do currículo oficial e fechado não há espaço para o diálogo, para a produção do conhecimento, para a “criação do homem solidarista e de espírito comunitário”⁷⁴⁶ (FREIRE, 1959, p.92),

⁷⁴² Nesse sentido, Paulo Freire ensina que “a sociedade alienada não tem consciência do seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. Vive através da visão de outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade. Vive em outro país e trata de imitá-lo e se crê culto quanto menos nativo é. Diante de um estrangeiro, tratará de esconder as populações marginais e mostrará bairros residenciais, porque pensa que as cidades mais cultas são as que têm edifícios mais altos. Como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação concreta. É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica”. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

⁷⁴³ Qual é o meu sonho de mundo? É o de uma sociedade menos feia que essa, é uma sociedade em que os homens e as mulheres possam amar com maior facilidade. O meu sonho de mundo é o sonho em que não há 33 milhões de brasileiros morrendo de fome... E os cientistas políticos dizendo que “a realidade é essa mesma” Não, a realidade não é essa mesma! A realidade está sendo assim porque interessa a determinadas minorias do poder que ela continue assim! E é preciso dizer que não é verdade isso! FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** [recurso eletrônico] 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

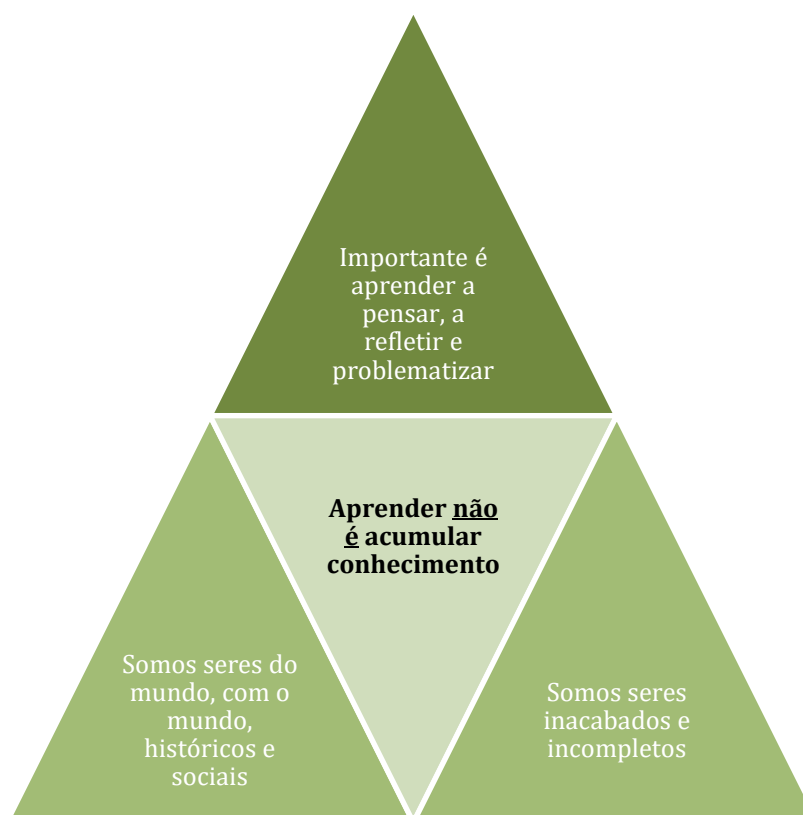
⁷⁴⁴ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁷⁴⁵ KREUTZ, L. **Identidade étnica e processo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 79-96, jul. 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/680/696> Acesso 22 jan. 2023

⁷⁴⁶ “As condições histórico-culturais em que nos formamos [...] nos levaram a esta posição individualista. Impossibilitaram a criação do homem solidarista, só recentemente emergindo das novas condições culturais que vivemos mas indeciso nessa solidariedade e necessitando por isso mesmo, de educação fortemente endereçada neste sentido. De educação que deve desvestir-se de todo ranço, de todo estímulo a esta culturoológica marca individualista. Que dinamize, ao contrário, o espírito comunitário”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

muito menos para sonhar e existir no mundo e o exercício de todos os princípios expostos acima. Pensar a “escola como um espaço de construção coletiva significa ressignificar sobre sua função social”⁷⁴⁷ (LIMA, 2001, p.25), contrariando os destinos nos percursos formativos e não apenas confirmando-os, pois podemos ser amanhã diferentes do que somos hoje⁷⁴⁸. E esta compreensão da história como possibilidade se fundamenta em premissas freireanas resumidas no Gráfico 15 (PINHO DE ALMEIDA, 2015, p.58):

Gráfico 15: Premissas de Paulo Freire para a Educação



Fonte: adaptação PINHO DE ALMEIDA, 2015, p.58

⁷⁴⁷ LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

⁷⁴⁸ “Os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo. Agora, o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo”. CARTA CAPITAL. EDUCAÇÃO: **Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação**. Entrevista do prof. António Nóvoa, Doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea e Reitor honorário da Universidade de Lisboa, 28/03/2017. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/> Acesso em 24 de maio de 2023.

Essas premissas demonstram a importância da integração ou aglutinação da escola como espaço comum à comunidade, de lutas compartilhadas, impregnado de sentidos para dentro e para fora, como bem define Gadotti⁷⁴⁹ (2007, p.42):

Educar é sempre impregnar de sentido todos os atos de nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, ideias...compartilhar o coração. Numa sociedade violenta como a nossa é preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo. Educar é posicionar-se, não se omitir.

A extensão promove essa ressignificação e reelaboração de narrativas fundamentada na pedagogia de luta, da “socialização e vivência profissional”⁷⁵⁰ (TARDIF, 2002, p.108), da resistência, da solidariedade, convivência multicultural e “prática radical de humanização”⁷⁵¹ (CALDART, 2000, p.7) intimamente ligada à identidade da EPT e à formação omnilateral⁷⁵² (PACHECO, 2015, p.29), tendo o diálogo como elemento crítico, tenso, rico, transformador e distintivo. Ira Shor e Paulo Freire⁷⁵³ (1986, p.64-65) tratam da centralidade do diálogo na educação:

⁷⁴⁹ GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor Paulo Freire e a Paixão de Ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

⁷⁵⁰ “Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério”. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

⁷⁵¹ “Uma luta que permite a um ser humano parar de morrer, só pode nos trazer lições fundamentais de pedagogia, principalmente se acreditarmos que em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo; e que neste tempo e em nosso país, um dos saberes fundamentais para os educadores e as educadoras do povo é, como nos diz Paulo Freire, o aprendizado de que mudar é difícil mas é possível”. CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual, 2000, 24. Disponível em https://www.academia.edu/download/31672579/A_PEDAGOGIA_DA_LUTA_PELA_TERRA.PDF Acesso em 22 de julho de 2023.

⁷⁵² Para Pacheco, a “formação humana omnilateral inclui o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho tem de ser compreendido tanto em seu sentido ontológico, enquanto realização humana, quanto prática econômica associada ao modo de produção. Quando a pesquisa é aplicada ao processo produtivo, produzindo o avanço das forças produtivas, ela transforma-se em tecnologia”. PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

⁷⁵³ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em

Paulo: [...] penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendida como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Ira: [...] o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação. Isto é, comunicar não é mero verbalismo, não é mero pinguepongue de palavras e gestos. A comunicação afirma ou contesta as relações entre as pessoas que se comunicam, o objeto em torno do qual se relacionam, e a sociedade na qual estão. O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que in dominação e reduz a obscuridade, ao a armar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura.

Paulo: [...] através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta.

Daí a importância de enfatizar o diálogo como ponto de partida da curricularização da extensão para que se materialize como ganho social. “O dialógico é o sentido da existência humana e a condição para a transformação e emancipação dos sujeitos”⁷⁵⁴ (RIBEIRO et al, 2018, p.337):

O processo de implantação da curricularização só será possível por meio do diálogo, pela escuta dos sentidos dos principais protagonistas das ações de extensão no âmbito da universidade, ou seja, alunos e professores. A dimensão do instituído pode até legitimar, obrigar, fazer valer o que está preconizado no Plano Nacional de Educação, mas apenas o reconhecimento da importância e da natureza da extensão enquanto atividade viabilizadora do crescimento acadêmico e humano poderá fazer da curricularização da extensão um ganho social.

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

⁷⁵⁴ RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; DE FREITAS MENDES, Francisco Fabiano; SILVA, Etevaldo Almeida. **Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada**. Revista Conexão UEPG, v. 14, n. 3, p. 334-342, 2018. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/download/11018/209209210289/> Acesso em 24 de junho de 2023.

E se há diálogo há sujeitos diversos que “compartilham aprendizagens e vivências, que podem ser reconhecidas diferentemente e vivenciam sob óticas diversas o compartilhamento da ação extensionista”⁷⁵⁵ (PINHO DE ALMEIDA, 2015, p.62-63):

1) **professor – sujeito da provocação da reflexão do sentido da aprendizagem do aluno.** O professor se faz educador quando exercita o papel fundamental da orientação ao aluno para que caminhe por ele mesmo, contribuindo para a construção da autonomia no fazer e na reflexão intelectual. Para Paulo Freire (1987) “O papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele.” Um professor-educador com compromisso com seus alunos, com o seu tempo, com a vida, provoca a compreensão do contexto histórico em que estamos vivendo e orienta à ação comprometida com as demandas necessárias à sociedade, construindo junto ao aluno o sentido para ação.

2) **aluno – sujeito que responde a provocações e encontra sentido na aprendizagem de sua ação,** de suas experiências e de sua vivência com e na realidade social. Ele concretiza através de suas experiências concretas a sua relação com e no mundo real. Os estudantes devem compreender a condição humana, ou seja, que aprendemos que não somos só culturais, precisamos também reaprender que somos também físicos, psíquicos, políticos e etc. Mas que precisamos colocar sempre o aprendizado à serviço de uma sociedade melhor e mais justa a todos nós.

3) **A comunidade – O sujeito que é o próprio sentido da transformação através da ação.** A comunidade demonstra suas necessidades e demandas na interação com o aluno e o educador, provocando-os a olharem para o mundo e suas imperfeições e desafiando a todos de que a transformação deve ser realizada a partir da importância das relações entre os seres humanos buscando saídas mais comprometidas e capazes de responder às suas demandas de forma real. Esse resultado somente é alcançado quando o aluno e o professor são capazes de se abrirem para o olhar para o outro, com o outro em busca de uma vida melhor para todos.

O ganho social está no empoderamento da classe trabalhadora, na “a luta política pela valorização da escola, pelo acirramento de tensões que ela vive”⁷⁵⁶ (FONTE, 2011, p.36) e na construção de uma “sociedade justa”⁷⁵⁷ (FREIRE, 2013, p.62).

⁷⁵⁵ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido.** Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

⁷⁵⁶ “A luta política pela valorização da escola e pelo acirramento das tensões que ela vive passa pela afirmação de um projeto de formação humana omnilateral, entendido como a apropriação ativa do patrimônio cultural pelo indivíduo no processo de autofazer-se membro do gênero humano”. FONTE, Sandra Soares Della. **Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica.** Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos/Ana Carolina Galvão Marsiglia (org). Campinas, SP: autores associados, 2011.

⁷⁵⁷ Para Paulo Freire “uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática. As convicções devem ser profundas, porém nunca impostas aos demais; através do diálogo se tratará de convencer com amor; o contrário seria sectarismo. O sectarismo não é crítico, não ama, não dialoga, não comunica, não faz comunicados. No processo histórico, os sectários comportam-

2.8.3.2 Projeto de Escola

A comunidade de aprendizagem como projeto de escola inclui todos os sujeitos da territorialidade da escola, incluindo a fronteira física e a fronteira social⁷⁵⁸ (FERREIRA; FLORES, 2012, p.219). “A escola muda, mudando a sua relação com a comunidade, mas a abertura deve ser entendida como um processo inserido numa estratégia de mudança da instituição escolar”⁷⁵⁹ (CANÁRIO apud FERREIRA et al, 2012, p.221).

Paulo Freire⁷⁶⁰ (2001, p.35) defende que “mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc”.

A mudança da relação escola-comunidade exige mudanças na relação pedagógica interna e externa e não se consegue por um ato de vontade, mas por uma comunhão de vontades, reflexões e ações.

2.8.3.3 Projeto do Meio

Como projeto meio, a comunidade de aprendizagem se mostra aberta para o mundo, interligando escola, sujeitos e a comunidade local, com inserção da escola no meio.

se como inimigos; consideram-se donos da história. O sectarismo pretende conquistar o poder com as massas, mas estas depois não participam do poder. Para que haja revolução das massas é necessário que estas participem do poder”. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

⁷⁵⁸ FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. **Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória**. 2012. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf> Acesso em 22 e junho de 2023.

⁷⁵⁹ FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. **Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória**. 2012. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf> Acesso em 22 e junho de 2023.

⁷⁶⁰ FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <https://archive.org/details/freire-paulo.-a-educacao-na-cidade/page/n1/mode/2up> Acesso em 21 de junho de 2023.

Para Flores e Ferreira⁷⁶¹ (2012, p.221), essa abertura da escola ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, no âmbito da comunidade de aprendizagem, deve ser entendida como um processo inserido numa “estratégia de mudança da instituição escolar, ou seja, a mudança da relação escola-comunidade exige mudanças nas relações entre professores e os alunos e estas são concomitantes com mudanças na relação entre os professores e o seu modo de trabalho”.

Integra o projeto do meio o processo de retroalimentação e proalimentação educacional colaborativa no currículo e sua dinâmica mútua e transformadora dentro da realidade e demandas locais, numa posição dialógica, horizontal e multidirecional⁷⁶² (NANCLARES, 2019, p.50). Nanclares (2019, p.51-52) adverte sobre o valor das experiências dos atores curriculantes:

Contemplar a experiência dos atores curriculantes, através da retroalimentação do currículo faz com que este mude a posição de poder, neutralidade e homogeneidade com que os curriculistas clássicos criavam o currículo prescritivo, tomando em conta só a experiência dos “expertos” ou das demandas institucionais, administrativas ou legais; por uma outra forma de pensar, fazer e criar o currículo, sendo mais dialógico e colaborativo, em suma, multirreferencial [...] na retroalimentação colaborativa o que se pretende é identificar os elementos que configuram uma boa prática pedagógica, nesse sentido, o diálogo horizontal entre os atores curriculantes é fundamental, por isso, é que precisamos nomear esta retroalimentação com o sobrenome de colaborativa, não só como um enfeite, se não desde a compreensão do que significa o colaborativo ancorado na retroalimentação; na discussão sobre a colaboração colocamos que esta é uma perspectiva utópica e filosófica, que deveria ser o ideal inatingível, mas por isso é que precisamos pensar não só na cooperação, se não na colaboração como uma forma que ultrapasse a sala de aula e possa ser levada além dela.

As características da retroalimentação colaborativa podem ser resumidas conforme Gráfico 16:

⁷⁶¹ FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. **Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória**. 2012. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf> Acesso em 22 e junho de 2023.

⁷⁶² NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**. 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

Gráfico 16 – Características da retroalimentação colaborativa



Fonte: adaptação NANCLARES (2019, p.50)

Para Nanclares⁷⁶³ (2019, p.28), esse modelo de retroalimentação é uma “estratégia fecunda para ajustar o currículo, fortalecer a prática pedagógica e em consequência fazer uma contribuição à qualidade da educação” deixando no passado a tradicional prática de currículo prescritivo, pois dentro do projeto do meio numa comunidade de aprendizagem é “capaz de criar, ajustar ou atualizar o currículo a partir do reconhecimento dos atos de currículo dos atores curriculantes, o que em consequência se traduz em um currículo multirreferencializado” ⁷⁶⁴ (NANCLARES, 2019, p.28).

⁷⁶³ NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia.** 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

⁷⁶⁴ NANCLARES, Ruben Darío Montoya. **Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia.** 2019. Disponível em <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/29217/1/Tese%20Ruben%20Nanclares%20%20versao%20final%20%202019.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2023.

Esse trabalho co-laborativo é o primeiro passo para a metacapacidade de aprender a aprender na teoria da ação dialógica freireana⁷⁶⁵ (FREIRE, 2022, p.226-227), para tanto, importante tratar sobre a integração e confiança relacional.

2.8.3.4 Integração e confiança relacional

Ao tratarmos da integração e da confiança relacional numa comunidade de aprendizagem, fundamental para a curricularização da extensão, necessariamente incluímos na discussão as ideias de cultura co-laborativa, ação dialógica, missão partilhada, visão, valores, objetivos e interesses comuns. Pacheco⁷⁶⁶ (2006, p.46) já demonstrava preocupação com o sistema de crenças e valores na confiança relacional dos educadores-educandos:

Preocupa-me que haja professores que não consigam ensinar. Mas me preocupa ainda mais os que ensinam. Ainda que de tal possam não ter consciência, transmitem valores. E, em virtude do seu sistema de crenças e valores, vão impregnando os alunos de solidariedade ou umbiguismo, de autonomia ou conformismo. Já dizia Jung que, por força desses desmandos, todos nascemos originais e morremos feito cópias.

Integração e confiança relacional estão umbilicalmente ligadas às relações interpessoais e interações sociais como componentes dos 3MP (Estudo de Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento) no processo pedagógico contínuo voltado ao impacto, à mudança, à ruptura, transformação e revolução social (FERREIRA et al, 2012, p.237-238):

As ideias de missão partilhada e de valores e interesses comuns constituem a base da “confiança relacional” (relações interpessoais e interações sociais) e são uma componente essencial dos processos de mudança, no sentido da construção de comunidades de aprendizagem; no entanto, isso não significa que sejam imunes à divergência de perspectivas, à controvérsia e ao conflito. Numa comunidade de aprendizagem interagem pessoas e grupo com interesses distintos e até divergentes, por isso, emergem representações sociais diversas e conflitantes sobre a escola e o currículo, sobre as finalidades, os projetos e as atividades educativas. [...] As relações e interações do tipo comunitário são indissociáveis de uma concepção democrática emancipatória da educação que está no cerne dos processos de construção de escolas democráticas.

⁷⁶⁵ Paulo Freire ensina que “enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase ‘coisa’, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.” FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

⁷⁶⁶ PACHECO, José. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos**. Campinas, SP: Papirus, 2006

Rubem Alves⁷⁶⁷ (2022, p. 115-119) ensina que “a educação é sempre uma ‘aventura’ coletiva de partilha: de afetos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida [...] A descoberta de valores comuns permite percorrer um itinerário comum, que reforça vínculos afetivos e é gerador de um intenso sentimento de pertença”.

Na obra “Educação e atualidade brasileira”, Freire⁷⁶⁸ (1959, p.8) explica o planejamento educacional e o homem como possibilidade existencial, ser ontológico, histórico, relacional e criador de cultura:

Todo planejamento educacional para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fato de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. Tornemo-nos mais claros. A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura. A posição que ocupa na sua “circunstância” é uma posição dinâmica.

Para Scocuglia⁷⁶⁹ (2013, p.104), encontra-se nesse trecho a ideia de contextualização relacional, democrática, política, social, subjetiva e objetiva da construção curricular, partindo do “saber da experiência feita”⁷⁷⁰ (FREIRE apud DE

⁷⁶⁷ ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas – São Paulo. Papirus Editora. 13ª edição, 2022.

⁷⁶⁸ FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁷⁶⁹ Encontra-se aí implícita a ideia de que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

⁷⁷⁰ “O saber da experiência feita, como diz Freire, deve ser algo fundamental no processo educativo. Por isso, ao contrário de uma educação transmissiva, bancária, ele propõe que, em uma educação dialógica, diferentes saberes, com valores epistemológicos semelhantes, dialoguem na busca de novos conhecimentos. Essa perspectiva desafia educadores a olhar seus educandos de outra maneira, para inscrevê-los simbolicamente como sujeitos produtores de significados, tendo um olhar para seu cotidiano, para o espaço onde ele se insere”. DE OLIVEIRA, Fernanda Silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil**. Paidéia, 2012. Disponível em <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1670/1049> Acesso em 11 de jun. 2023

OLIVEIRA, LEITE, 2012, p.50), do saber do mundo, seus conflitos até o saber do conhecimento elaborado.

No âmbito curricular, essa contextualização e confiança relacional estão “no plano ético-crítico da prática pedagógica e político-epistemológica para balizar os parâmetros orientadores do processo de construção e seleção dos conhecimentos envolvidos na sistematização dos conteúdos escolares”⁷⁷¹ (SAUL, SILVA, 2009, p.236).

Por fim, é importante ressaltar que essa confiança relacional no campo educacional se une ao poder e a legitimidade que as classes sociais conferem à autonomia da escola⁷⁷² (ALMEIDA, 2005, p.150). Uma autonomia que abre possibilidades de manutenção e reprodução das relações de dominação ou de ruptura desse discurso, com desvelamento dos interesses e o reconhecimento da opressão. Por isso, a confiança relacional que reforçamos aqui é aquela cultivada no âmbito da comunidade de aprendizagem, de forma horizontal, democrática e dialógica.

2.8.3.5 Educação participativa da comunidade

A educação participativa parte de uma comunicação comunitária e popular como vocação política dentro de um espaço democrático de produção do conhecimento, como ensina Uranga⁷⁷³ (2009, p.182):

A comunicação comunitária e popular é um lugar de encontro no espaço da vida cotidiana, entre quem tem práticas diferentes. E esse lugar, como tal, é um lugar de produção de conhecimento. É um lugar de diálogo e de intercâmbio onde o conhecimento emerge. Nesse sentido, a comunicação comunitária é também uma vocação política para, desde o encontro, ser capazes de socializar o conhecimento, convertê-lo em alimento político e motor da ação no espaço público.

⁷⁷¹ SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/p/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 de jun. 2023

⁷⁷² ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

⁷⁷³ URANGA, Washington. **La comunicación comunitaria: proceso cultural, social e político**. In: Construyendo comunidades... Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria. Buenos Aires: La Crujía, p. 177-186, 2009

Heloísa Lück⁷⁷⁴ (2013, p.35-48) cita 05(cinco) formas de participação: a) participação como presença; b) participação como expressão verbal e discussão de ideias; c) participação como representação; d) participação como tomada de decisão; e e) participação como engajamento. Para a autora “essas categorias apresentam diferentes intensidades de envolvimento e compromisso, que vão do compromisso apenas formal e distanciado ao envolvimento pleno e engajado”, conforme podemos resumir na tabela abaixo:

Tabela 05: Formas de participação

Formas	Conceito
Presença	É participante quem pertence a um grupo ou organização, independente de sua atuação nele, como por exemplo, quem é membro de uma escola, de um grupo de professores, de associação de pais e mestres etc. [...] Devido à atuação passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte. [...] Evidencia-se, pois a significação inadequada e falsa de participação, nesse entendimento, que considera a presença física, o estar presente, como o bastante para que a pessoa seja considerada participante.
Expressão verbal e discussão de ideias	Simples verbalização de opiniões, de apresentação de ideias, de descrição de experiências pessoais e de fatos observados, sem se promover o avanço num processo compartilhado de entendimento sobre as questões discutidas e de tomada de decisão para o enfrentamento de desafios e superação de limitações, que corresponda também ao compartilhamento de poder e de responsabilidade por sua realização.
Representação	Considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim. Essa concepção é necessária em grupos sociais grandes que não permitem a participação direta de todos, e se efetiva pela instituição de organizações formais em que o caráter representativo é garantido pelo voto.
Tomada de decisão	Participar implica compartilhar poder, vale dizer; implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.
Engajamento	Representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

Fonte: adaptação de LÜCK⁷⁷⁵, (2013, p.35-48)

Somente a partir da participação engajada na escola é que é possível construir e efetivar direitos sociais, bem como mensurar o impacto da política pública social educacional nas relações estabelecidas na sociedade, como bem ensina Höfling⁷⁷⁶ (2001, p.39-40):

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de

⁷⁷⁴ LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

⁷⁷⁵ LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

⁷⁷⁶ HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pgNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 03 de agosto de 2023.

execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. [...] Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”. A frustração – ou não – destas expectativas se coloca em relação direta com os pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil com relação ao que se concebe por Estado, Governo e Educação Pública.

A concepção crítica defendida por Höfling (2001, p.39) traz para o centro das discussões da política educacional a participação engajada na escola com a “incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social”.

2.8.3.6 Transformação social e cultural

Já discorreremos sobre a problemática da transformação social no âmbito educacional quando a escola é determinada e não determinante do sistema social e político. Para tanto, trouxemos as vozes de diversos autores sobre o tema. A escola tem sua força e legitimidade reconhecidas pelo sistema capitalista que busca utilizá-la como instrumento ideológico para manter e reproduzir seu arbítrio cultural. Almeida⁷⁷⁷ (2005, p.150) esclarece que

o sistema capitalista reconhece a força da escola no sentido de sua contribuição para a transformação social e, por isso, procura fazer da escola um instrumento ideológico cuja função seja apenas a da reprodução social. Se, na sociedade capitalista, o desenvolvimento do trabalho levou o indivíduo a procurar pelo saber na escola, conseqüentemente esse saber irá aumentar o capital do indivíduo, comprometendo o processo de reprodução. Assim, o sistema vê como saída a utilização da escola e do saber nela trabalhado de maneira a reverter tal ameaça. Esse saber, ao invés de estar comprometido com o conhecimento das relações e da realidade desvelada, passa a ser universalizado. Dessa forma, a mudança no habitus e no capital do indivíduo não impedirá o processo de reprodução, antes lhe dará maior força pela dissimulação com que esse processo acontece e a legitimação concedida ao sistema escolar.

⁷⁷⁷ ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

Tratar de transformação social é uma forma de se contrapor e ao mesmo tempo reconhecer essa consciência hospedeira que se alimenta das injustiças econômicas e culturais na sociedade através de uma violência simbólica. Almeida⁷⁷⁸ (2005, p.144) explica que

em “A reprodução”, Bourdieu e Passeron discutem uma categoria teórica, a “violência simbólica”, e explicitam como a reprodução social acontece nas instituições, entre elas a escola, que se utilizam da ação pedagógica para inculcar um arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima. O arbitrário não é percebido pelos agentes da sociedade capitalista, no caso específico da escola, pelos pais, alunos e até mesmo pelos professores que, por desconhecerem-no, envolvem-se na trama da reprodução, naturalizando-a. A imposição de um arbitrário cultural em uma sociedade crivada pelas relações de dominação acontece mediante os propósitos da classe dominante. Nesse sentido, a ação pedagógica é aquela que vai levar o indivíduo a esse arbitrário; porém, nesse processo de legitimação da cultura dominante, a dissimulação de sua ação se faz fundamental, pois seu reconhecimento como tal poderia anular seu poder de reprodução

O tema transformação social está longe de ser um tema ingênuo, mas sua discussão gira em torno da resistência e do reconhecimento de estar incluído no sistema que “faz dos homens meios de legitimação e perpetuação do processo de dominação presente nas sociedades, aqui, em especial, a sociedade capitalista”⁷⁷⁹ (ALMEIDA, 2005, p.140). E continua a autora:

A angústia torna-se maior nos professores pelo fato de ser a escola uma instituição que atende diretamente aos requisitos da dominação, produzindo e reforçando as diferenças ao invés de promover a igualdade e a liberdade prometida. Nesse sentido, os professores, imbuídos inicialmente de um sentimento de mudança e transformação social, inquietam-se perante o desmascaramento da realidade, questionando sobre o que resta a fazer se a escola contribui eficazmente para a reprodução desse sistema. Crescem o descontentamento e a inquietação no exercício da compreensão dos esquemas de dominação e reprodução; porém, seguidamente, a acomodação apresenta-se como única realidade possível, distanciando-se assim as possibilidades de contestação e transformação dos esquemas sociais estabelecidos.

⁷⁷⁸ ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

⁷⁷⁹ ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução**. Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1291/1343> Acesso em 14 de agosto de 2023.

O princípio da transformação social e cultural nas comunidades de aprendizagem é alcançado na perspectiva democrática emancipatória. Para Saul⁷⁸⁰ (2015, p.1034)

a opção pela educação domesticadora acaba sendo o carro-chefe que puxa e condiciona a organização curricular, a seleção do conhecimento, os materiais didáticos, os chamados métodos de ensino, o sistema disciplinar, a relação com as famílias, a formação de professores e os processos de avaliação formais e informais, no interior da escola.

Por isso a importância de discutir no próximo tópico a Pedagogia Histórico-crítica como instrumento de superação e questionamento do papel do currículo e da própria extensão na escola para a luta social.

2.9 Da síntese à síntese: a Pedagogia Histórico-crítica como Teoria Pedagógica Humana e revolucionária de curricularização da extensão

A relação entre a Pedagogia Histórico-crítica e a extensão no currículo se dá na perspectiva crítica, analisando as relações sociais e históricas que influenciam o processo educativo, superando a visão tradicional de educação que reproduz as desigualdades sociais, e propondo uma prática pedagógica que estimule a reflexão crítica, a autonomia e a transformação social.

2.9.1 Fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-crítica

A Pedagogia Histórico-crítica discute o papel da escola na luta social que supera a “emancipação racional”⁷⁸¹ (AMBROSINI, 2012, p.380) e alcança a “emancipação do oprimido”⁷⁸² (FREIRE, 2022, p.43) como vocação humana na práxis

⁷⁸⁰ SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educação e Pesquisa, v. 41, p. 1299-1311, 2015. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf> Acesso em 23 de junho de 2023.

⁷⁸¹ Para Ambrosini, “a emancipação racional do sujeito dentro de uma coletividade é condição de possibilidade de uma comunidade emancipada. O critério da racionalidade, portanto, deve estar presente tanto no indivíduo (moral) como na sociedade (política)”. AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 12, n. 47, p. 378-391, 2012.

⁷⁸² Recordando o conceito: “[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na

pedagógica libertadora articulada com o “empoderamento da classe trabalhadora”⁷⁸³ (FREIRE, 2015 p.107-110), resistente à formação social determinada numa cultura dotada da legitimidade dominante⁷⁸⁴ (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36).

A Pedagogia Histórico-crítica não tem conotação instrumental voltada para o mercado⁷⁸⁵ (GOHN, 2013, p.19). Ela é baseada em critérios de solidariedade e identificação de interesses comuns, com o desocultamento das relações de contradição (opressor-oprimidos), questionando e contrapondo-se criticamente, inclusive, às estratégias culturais do novo capitalismo de interpelação, subjetivação e formação⁷⁸⁶ (SILVA, 1999, p. 80-81), que alia a “concepção produtivista de educação

luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

⁷⁸³ Paulo Freire compreende “empoderamento como um empoderamento de classe. Não individual, não comunitário, não meramente um empoderamento social, mas como um conceito de “empoderamento de classe social” [...] A questão do empoderamento de classe social envolve como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, de sua própria construção da cultura, se engaja para obter poder político. Isso faz do “empoderamento” muito mais do que um acontecimento, um evento, individual ou psicológico. Ele aponta para um processo político as classes dominadas que buscam sua própria liberdade da dominação, um longo processo histórico no qual a educação é apenas uma das suas faces. A experiência de unir; de falar um discurso diferente e proibido; de descobrir que esse discurso diferente é proibido; de descobrir que esse discurso é válido, embora proibido; de ver que esse discurso é bonito, embora alguns digam que ele é feio, são experiências culturais e pertencem à cultura do povo dominado. Quanto mais o povo dominado se mobiliza dentro de sua cultura, mais ele se une, cresce e sonha – sonhar é também parte da cultura – e está envolvido com o ato de conhecer”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** [recurso eletrônico] 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

⁷⁸⁴ “[...] numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante”. BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

⁷⁸⁵ Maria da Glória Gohn menciona que não gosta de utilizar o termo *empowerment* ou empoderamento, dado seu desgaste e uso instrumental e estratégico por ONGs e instituições interessadas somente em processos de ‘capacitação’ dos indivíduos para o mercado de trabalho informal, para geração de renda em atividades do terceiro setor. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

⁷⁸⁶ Tomaz Tadeu da Silva alerta que “a questão central para as estratégias culturais do novo capitalismo consiste em produzir um tipo de pessoa que seja compatível com seus valores e objetivos. Ao novo capitalismo correspondem uma nova identidade, uma nova subjetividade. Os meios pedagógicos do novo capitalismo (em todas as suas formas) estão ativamente, agitadamente, envolvidos num processo de interpelação, de mobilização do eu. Sua descrição do trabalhador ideal, daquele trabalhador apropriado às novas condições da produção, não teria nenhuma importância, nenhum efeito, se não se dirigissem imperativamente ao sujeito que querem transformar, dizendo: ‘você é isso’ ou, mais precisamente, ‘você deve ser isso’. Um exemplo disso é dado pela ênfase que atualmente se dá ao conceito de ‘empregabilidade’. O conceito de ‘empregabilidade’ desloca a responsabilidade do desemprego da estrutura social e econômica para a pessoa que busca trabalho. ‘Seu emprego depende unicamente de suas qualificações’, isto é, de seu grau de ‘empregabilidade’. Mais do que uma simples noção, ‘empregabilidade’ é uma forma de transformação da subjetividade, da identidade. O discurso da ‘empregabilidade’ não se limita a descrever em que consiste a empregabilidade. Ele se dirige à pessoa, dizendo: ‘você é um ser empregável’, ‘você deve ser um ser empregável’. Como todo processo de interpelação, ele será eficaz se a própria pessoa se tornar capaz de dizer: ‘sim, eu sou um ser

que dota a educação de valor econômico próprio como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo⁷⁸⁷ (SAVIANI apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.156), com o desenvolvimento de habilidades e competências e os discursos da empregabilidade⁷⁸⁸ (FORRESTER apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.160), sociedade da esgarçada das condições humanas⁷⁸⁹ (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.3), do não-emprego, da informação, do conhecimento, revolução tecnológica⁷⁹⁰ (SEMERARO, 2006, p.140), que juntos camuflam e miopizam a

empregável'. Uma pedagogia crítica do trabalho e a educação que leve em consideração os obscuros e confusos processos pelos quais se forma a subjetividade e a identidade deveria colocar-se como questão central não 'qual conhecimento?', mas 'como?'. Como somos interpelados, subjetivados e formados?" SILVA, Tomaz Tadeu da. **Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política**. In FERRETTI Celso João; JÚNIOR, João os Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (orgs) Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

⁷⁸⁷ "A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de 'concepção produtivista de educação' que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX. A educação nesse cenário é vista como um bom investimento, na promessa de que, quanto mais a classe dominante investisse nela, maior o retorno produtivo de seus trabalhadores. A educação passou, pois, a ser concebida como 'dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo'". OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

⁷⁸⁸ "Uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: "empregabilidade", que se revela como um parente bem próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Bep.a). Mas, contra a certeza de ser jogado "de um emprego a outro", ele terá uma garantia razoável", quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual." OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

⁷⁸⁹ "Múltiplas formas de violência, na concentração de renda na mão de minorias e na destruição da vida, mediante as drogas, a destruição do meio ambiente, a destruição das relações interpessoais e suas manifestações nas instituições educativas de todas as camadas sociais e de todos os países, os desenvolvidos e os periféricos". PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa GC. **Educação, identidade e profissão docente**. PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. Docência do ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

⁷⁹⁰ "O mundo do trabalho, remodelado pela informática e a microeletrônica, passou a incorporar novos conhecimentos gerando uma complexa analítica simbólica que exige um preparo intelectual mais apurado dos seus operadores. Com a revolução digital e a redução dos grandes conjuntos industriais as categorias dos trabalhadores e as organizações de massa vieram se encolhendo. A velocidade e a diversificação na produção fragmentaram ainda mais os operários e conseguiram camuflar melhor as feições da dominação, desconcertando a compreensão da realidade e as formas tradicionais de lutas políticas". SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

realidade⁷⁹¹ (FREIRE, 2020, p.123), produzem mais concentração de renda, “posições quietistas”⁷⁹² (FREIRE, 1959, p.34), “um corpo docente e discente dócil e produtivo”⁷⁹³ (BALL, 2014, p.64), um “homem cordial”⁷⁹⁴ (HOLANDA, 1995, p.147) e “cidadãos colaboradores e passivos – déspotas de si mesmos”⁷⁹⁵ (FRIGOTTO apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.161), não mais lideranças, trabalhadores criativos e críticos.

Nesse sentido, Oliveira e Maria de Almeida (2009, p.158) explicam que

a ideia da educação tem apenas um caráter mercadológico, aliada a uma visão imediatista, pela qual os resultados precisam aparecer a curto prazo. O desenvolvimento humano passa a ser visto como mais um número, sem considerar o contexto social, as interferências culturais e políticas e, ainda pior, sem uma ação efetiva de emancipação.

Para contrapor a educação subordinada ao capital⁷⁹⁶ (FURTADO apud FRIGOTTO, p.1132) e os “(des)caminhos da nossa formação desigual que impedem

⁷⁹¹ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

⁷⁹² Para Paulo Freire, “não há como concebermos uma educação, numa sociedade democratizando-se, que leve o homem a posições quietistas. Que não faça dele um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade. A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é marcante – a mudança”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁷⁹³ “[...] o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional – por exemplo, nas economias de valor aluno, por meio da remuneração de desempenho, gestão de desempenho e flexibilização e substituição do trabalho. As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente “dócil e produtivo”, e professores e alunos responsáveis e empreendedores”. BALL, Stephan. **Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: EdUEPG, 2014.

⁷⁹⁴ “No ‘homem cordial’, a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. Sua maneira de expansão para com os outros reduz o indivíduo, cada vez mais, à parcela social, periférica, que no brasileiro – como bom americano – tende a ser a que mais importa. Ela é antes um viver nos outros. Foi a esse tipo humano que se dirigiu Nietzsche, quando disse: ‘Vosso mau amor de vós mesmos vos faz do isolamento um cativo’”. HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

⁷⁹⁵ “Assim como a empregabilidade, conceitos como revolução tecnológica, sociedade do conhecimento, qualidade total, em seus diferentes âmbitos, nada mais são do que fetiches usados nos discursos de ordem capitalista. O papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, qualificação e re-qualificação, neste contexto, é de produzir cidadão que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadão “participativos, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo e, na expressão de Antunes (1996:10), a tornarem-se déspotas de si mesmos”. OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

⁷⁹⁶ Frigotto apresenta visão crítica de Celso Furtado das “opções que o Brasil reiteradamente tem pautado dentro do seguinte dilema: a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência, ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência, subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do

mudanças estruturais”⁷⁹⁷ (PRADO JR. apud FRIGOTTO, 2007, p.1131-1132) o método da Pedagogia Histórico-crítica estimula atividades, iniciativas e diálogos entre educadores e educandos como agentes sociais, tendo a educação como mediadora que possibilita a transformação de uma prática acrítica, de “ajustamento acomodado”⁷⁹⁸ (FREIRE, 1959, p.72) e não historizada, para uma prática crítica e historizada. Tem como maior referência o professor Demerval Saviani⁷⁹⁹ (2019, p. 189-190):

a Pedagogia Histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico.

A Pedagogia Histórico-crítica não nasce apenas para dar solução ao dilema posto pelas pedagogias tradicional e nova, frente à submissão da prática à teoria para a primeira, e submissão da teoria à prática para a segunda, ela se opõe ao modo

capitalismo mundial”. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade, v. 28, p. 1129-1152, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 de junho de 2023.

⁷⁹⁷ Frigotto cita Caio Prado Júnior (1966) e destaca “três problemas que convivem e se reforçam na nossa formação social desigual e que impedem mudanças estruturais. O primeiro é o mimetismo na análise de nossa realidade histórica, que se caracteriza por uma colonização intelectual, hoje das teses dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Os protagonistas dos projetos econômicos e das propostas de reformas educacionais, a partir da década de 1990, se formaram em universidades estrangeiras ícones do pensamento desses organismos e/ou trabalharam nos mesmos. O segundo problema é o crescente endividamento externo e a forma de efetivá-lo pelo alto pelas frações dominantes da burguesia brasileira. E, por fim, o último constitui-se pela abismal assimetria entre o poder do capital e do trabalho, configura”. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade, v. 28, p. 1129-1152, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 de junho de 2023.

⁷⁹⁸ Para Paulo Freire, “o problema do ‘ajustamento acomodado’ ou através de ‘acomodação’ se vincula ao do ‘mutismo’ a que já nos referimos como uma das consequências imediatas de nossa ‘inexperiência democrática’. Na verdade, no ajustamento por meio da ‘acomodação’, o homem não dialoga, isto é, não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõe a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rígidas e autoritárias. Acríticas”. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁷⁹⁹ SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

excludente e reducionista da teoria ao verbalismo e da prática ao ativismo, colocando a prática social como ponto de partida e chegada no processo de ensino-aprendizagem desatador de nós, questionador, crítico e emancipatório. Saviani (2019, p. 183) explica que:

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

A missão da Teoria Pedagógica Humana e Revolucionária Histórico-crítica é, nas lições de Saviani (2022, p.29), retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa desocultar as forças de “internalização da opressão”⁸⁰⁰ e engajar-se organicamente no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, sem se eximir do combate à artificialização de uma prática político-pedagógica que esvazia, marginaliza e impõe uma consciência alheia à realidade, às vontades, interesses e necessidade da comunidade e da classe trabalhadora. A expressão marginalidade é utilizada na mesma acepção de Paulo Freire⁸⁰¹ (FREIRE, 2022, p.84-85):

Como marginalizado, “seres de fora” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fosse “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando como transfugas, a uma vida feliz. Sua

⁸⁰⁰ A “internalização da opressão”, tomada também como internalização de uma postura pedagógica, conduz à pergunta acerca da susceptibilidade do ser humano à educação emancipatória e, ao mesmo tempo, à viabilidade de tal processo pedagógico. A pergunta acerca da necessidade da educação confrontar-se-ia aqui com outra questão: de que educação o ser humano necessita? O ser humano dominado não estaria somente mergulhado em uma relação de dependência, mas seria ele próprio o perpetuador desta dependência, na medida em que sua ação está determinada pelo dominador externo que se interiorizou e se travestiu de sujeito. É nesse sentido que se compreende a afirmação freireana de que o oprimido tem a ilusão de que atua. Está ele convicto de que sua ação é resultado do exercício de sua própria autonomia e, portanto, resistente a qualquer mudança, compreendendo a própria ação libertadora como ação dominadora. Uma educação que se pretenda libertadora – ou emancipatória – tem de enfrentar esta questão de maneira frontal, pois, ao que parece, não poderá ela resumir-se à transmissão dos conhecimentos acumulados, uma vez que o esclarecimento, por si só, não é garantia de emancipação. Não poderá, tampouco, basear-se na crença de que os educandos possam, a partir de sua experiência e fazendo uso de um método científico, divisar de maneira precisa o caráter opressivo de sua própria postura. Em um e outro casos, o ponto central não é tocado, ou seja, o si mesmo continua sendo determinado por uma força externa que, ao travestir-se do sujeito, o domina e, ao mesmo tempo, o aliena de sua autonomia”. BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica**. São Paulo: Paulinas, 2012.

⁸⁰¹ FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

solução estaria em deixarem a condição de ser “seres de fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.

Essa transformação que possibilita fazer-se “seres para si” deve estar inserida na prática social até porque a “ação educativa desenvolve-se a partir de condições materiais e essas configuram o âmbito da prática”⁸⁰² (SAVIANI, 2011, p.91). Nas palavras de Saviani (2022, p. 63):

Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizam mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais. [...] eu diria que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.

Para tanto, Saviani⁸⁰³ (2011, p.122-123) defende a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata, articulando as disciplinas no currículo numa visão de totalidade a fim de atender os interesses e necessidades da classe trabalhadora:

Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas. [...] Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar. [...] Considerando-se que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico, é preciso considerar a questão da

⁸⁰² “Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria”. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

⁸⁰³ SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho.

A Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a importância de trabalhar a educação de forma concreta, em oposição a uma abordagem abstrata. Isso significa considerar não apenas as formas, mas também os conteúdos envolvidos no processo educacional. A lógica formal, que se baseia nas formas, é abstrata, enquanto a lógica dialética, que se baseia nos conteúdos e em sua articulação com as formas, é concreta. Os conteúdos são essenciais para evitar a indiferenciação das formas.

2.9.2 Ações na Pedagogia Histórico-crítica

O primeiro conhecimento da prática social denominado de síncrese é abstrato, acrítico e superficial; e o segundo conhecimento denominado de síntese é concreto, crítico e complexo⁸⁰⁴ (SAVIANI, 2022, p.83). Como nas demais pedagogias, a Histórico-crítica apresenta cinco passos nas ações didático-pedagógicas. Gasparin⁸⁰⁵ (2020, p. 103) cita Vasconcellos: “neste processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = 'concreto')”.

No livro *Escola e democracia*, Saviani⁸⁰⁶ (2022 p.190-193) apresenta os cinco passos do método histórico-crítico relacionando-os às pedagogias tradicional (Herbart) e nova (Dewey):

O ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o

⁸⁰⁴ Saviani escreve sobre essa metodologia de ensino-aprendizagem: “[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo” à síntese (“uma rica totalidade de determinação e de relações numerosas”) pela mediação da análise “as abstrações e determinação mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino)”. SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** [livro eletrônico] 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

⁸⁰⁵ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

⁸⁰⁶ SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** [livro eletrônico] 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. O segundo passo não seria a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. Segue-se o terceiro passo que não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de *instrumentalização*. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. O quarto passo não será a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. O quinto passo, finalmente, também não será a *aplicação* (pedagogia tradicional) nem a *experimentação* (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica

A Pedagogia Histórico-crítica é crítica e reflexiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Ao analisar as comparações mencionadas, a Pedagogia

Histórico-crítica destaca alguns pontos importantes. O ponto de partida do ensino é a prática social, que é comum tanto para o(a) docente quanto para os(as) estudantes. Isso significa que a aprendizagem não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas sim uma construção conjunta, onde os sujeitos estão envolvidos na compreensão e transformação da realidade.

A Teoria Humana e revolucionária ressalta que tanto o(a) docente quanto os(as) estudantes possuem diferentes níveis de compreensão da prática social. Destaca a importância da problematização com identificação dos principais problemas que surgem na prática social, buscando com isso, os conhecimentos necessários para resolvê-los.

Quanto à necessidade de os(as) estudantes alunos se apropriarem dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas identificados, a Teoria Humana e revolucionária registra que esses instrumentos são produzidos e preservados historicamente e com isso, enfatiza a catarse como expressão elaborada do novo entendimento da prática social. Isso significa que os(as) alunos devem ser capazes de refletir e expressar de forma crítica e transformadora o conhecimento adquirido. O objetivo final é a prática social em si. Nesse ponto, os(as) estudantes alcançam o nível sintético de compreensão, semelhante ao do(a) docente no ponto de partida.

Como podemos perceber, a centralidade da Pedagogia Histórico-crítica é a prática social, orientando a educação como parte das relações sociais. Para Saviani uma das condições para a emancipação da classe dos trabalhadores é o domínio dos meios de produção, para tanto, a escola deve estar voltada aos interesses e necessidades dos trabalhadores, recusando a “mercantilização de direitos”⁸⁰⁷ (FRIGOTTO apud OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.163) e assumindo a posição de agente social de transformação.

⁸⁰⁷ “A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana”. OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

2.9.3 Do currículo sincrético ao currículo sintético

Os currículos⁸⁰⁸ (SAVIANI, 2011 p.15-16) assumem papel decisivo no estabelecimento de uma relação sintética com o saber sistematizado e produzido historicamente visando a apreensão, transformação e reflexividade crítica sobre a prática, a formação, as experiências e relações sociais⁸⁰⁹ (NÓVOA et al, 1992, p. 25).

Nesse olhar o ponto de partida é o currículo sincrético que identificamos no dia a dia da escola, ou seja, um currículo antidualógico, não historizado, que apaga e seleciona no quadro da sala de aula sujeitos, espaços e conteúdo. Currículo que é fragmentado, desarticulado com a prática social e o cotidiano dos educandos⁸¹⁰ (GARRUTTI; SANTOS, 2004, p.190), superficial nos conteúdos significativos, desconhecedor das grandes questões da territorialidade e caótico por não cumprir a proposta aprovada institucionalmente.

A expressão “currículo sincrético” se inspira nas lições de Saviani⁸¹¹ (2011, p.124) sobre os dois momentos da Pedagogia Histórico-crítica que podemos relacionar com os dois momentos do currículo, sendo o primeiro fragmentado, dissociado e vazio correspondente ao sincrético e o segundo momento integrado, indissociável e total relacionado ao sintético:

Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao

⁸⁰⁸ De acordo com Saviani, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). A essa altura vocês podem estar afirmando: mas isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação terminam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização”. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

⁸⁰⁹ “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. NÓVOA, A. M. S. S. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

⁸¹⁰ GARRUTTI, Érica Aparecida.; SANTOS, Simone Regina dos. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/download/92/93/0> Acesso em 08 de agosto de 2023

⁸¹¹ SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa.

Isso é particularmente evidente quando olhamos para as disciplinas que compõem o currículo de uma escola. A divisão do conhecimento em disciplinas é uma abordagem analítica, que busca compreender cada área de conhecimento de forma isolada, sincrética. No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica destaca a importância da síntese, ou seja, a articulação das disciplinas em uma visão de totalidade. Isso significa considerar como as disciplinas se relacionam entre si e como podem ser integradas para atender aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Essa abordagem mais integrada e contextualizada é essencial para uma educação que promova a compreensão crítica e a transformação social. Diferentemente do currículo sincrético que é vazio, o currículo sintético é vivo e se propõe a ser revolucionário.

Para superar esse vazio social no currículo⁸¹² (ARROYO, 2013, p.76), a extensão cumpre uma função decisiva na engrenagem curricular, pois alia características como impacto, transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade e a garantia constitucional da indissociabilidade, contudo a formalização dessa curricularização da extensão parcial ou fragmentada em disciplinas⁸¹³ (SANTOMÉ, 1998, p.59) num currículo sincrético que já é fraturado e com estruturação em núcleos como no currículo integrado⁸¹⁴ (ARROYO, 2013, p.77), não é garantia para a

⁸¹² Arroyo constata que “os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁸¹³ Santomé argumenta que “as disciplinas não são corpos eternos e imutáveis, mas fruto de um determinado devenir histórico. Estão em constante transformação e evolução, frutos das contingências que modelam e condicionam a mentalidade e os ideais dos homens e mulheres que constroem e reconstróem os conhecimentos” SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. 1. reimpressão revista. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/512868486/Santome-Jurjo-Globalizacao-e-Interdisciplinariedade>. Acesso em 10 jan. 2023.

⁸¹⁴ Sobre as dicotomias entre núcleo comum e parte diversificada, Arroyo adverte: “esse caráter abstrato, geral, único do conhecimento curricular de alguma forma está consagrado na clássica

incorporação daquelas funções tão identitárias das diretrizes extensionistas e nem mesmo para o movimento curricular, pois este prescinde uma “construção em processo e ressignificação contínua e coletiva”⁸¹⁵ (FRANCO et al, 2014, p.81).

A engrenagem da Pedagogia Histórico-crítica é fundamental nesse processo de vivência extensionista⁸¹⁶ (CONIF, 2020, p.5), nesses “olhares de como fazer educação”⁸¹⁷ (OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2009, p.166), na integralização da curricularização da extensão⁸¹⁸ e no movimento perpétuo do currículo que “se manifesta, se realiza e se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas”⁸¹⁹ (GIOVEDI, 2016, p.121), formando “um elo entre os conhecimentos acadêmicos e os contextos sociais”⁸²⁰ (DA SILVA et al, 2019, p.168) nas “diferentes formas das manifestações educativas”⁸²¹ (GIOVEDI, 2016, p.82) em espaços de produção do saber formais e não formais.

dicotomia que estrutura o ordenamento curricular de educação básica: núcleo comum e parte diversificada. O núcleo comum que é o central nos currículos ou nos conhecimentos que toda criança, adolescente ou jovem tem de aprender, é pensado como ‘comum’ em contraposição a diversificado. Comum ou aquelas verdades, conhecimentos que não trazem as marcas das diversidades regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos sujeitos concretos, contextualizados, diversos”. ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁸¹⁵ FRANCO, Elize Keller et al. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. 2014. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/9770/1/Elize%20Keller%20Franco.pdf> Acesso em 25 de junho de 2023

⁸¹⁶ “A vivência de ações extensionistas no âmbito curricular deve promover um processo educacional realizado a partir da problematização da realidade e da busca por soluções, que prepare profissionais comprometidos com o meio em que vivem”. CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão**. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

⁸¹⁷ Como ensina Oliveira, “os olhares de como fazer educação se modificam; incorporam-se os saberes escolares, sociais, trajetórias pessoais, experiências profissionais, suscitando não apenas os programas prontos e definitivos, mas, sim, as diversas dimensões da formação humana”. OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

⁸¹⁸ A Pedagogia Histórico-crítica pode contribuir de forma significativa para a curricularização da extensão, já que ambas têm como objetivo a construção de uma educação crítica, participativa e comprometida com a transformação social.

⁸¹⁹ GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba, PR: Ap.ris, 2016.

⁸²⁰ DA SILVA, Marcelo et al. **A curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da universidade de Passo Fundo**. Revista Conexão UEPG, v. 15, n. 2, p. 165-171, 2019. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5141/514162119006/514162119006.pdf> Acesso em 10 de julho de 2023

⁸²¹ GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba, PR: Ap.ris, 2016.

Iluminar esse processo de curricularização da extensão através da Pedagogia Histórico-crítica é ao mesmo tempo uma ação autocrítica sobre o processo de ensino-aprendizagem e o próprio currículo, reparadora, qualificadora e equalizadora⁸²² na relação educador-educando e suas relações sociais, integradora das disciplinas e estratégica na escolha de questões de impacto na territorialidade que serão ressignificadas e transformadas nesse processo que parte da síncrese à síntese, e constitui-se em comunidade de aprendizagem.

O currículo passa a ser tratado como “um ente vivo, em constante transformação e liberdade que uma simples listagem de tarefas e conteúdos não comporta”⁸²³ (DA SILVA et al, 2019, p.168). O currículo passa a ser “a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”⁸²⁴ (SAUL, 2015, p.222).

Além de pronunciar a extensão para uma concepção politécnica, articulada com o mundo do trabalho e com formação omnilateral, a Pedagogia Histórico-crítica equilibra e une teoria e prática pedagógica, pensando a teoria através da prática e pensando a prática através da teoria⁸²⁵ (SAVIANI, 2011, p.91), num ensino e aprendizagem significativos e dialógicos, visando atender as necessidades e interesses da classe trabalhadora e transformar a sociedade de forma endógena⁸²⁶

⁸²² A Pedagogia Histórico-crítica tem papel fundamental na formação de educadores comprometidos com a transformação social e na equalização das relações educador-educando e escola-comunidade, pois é capaz de estimular a participação ativa dos estudantes e de promover uma educação mais democrática e emancipadora.

⁸²³ DA SILVA, Marcelo et al. **A curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da universidade de Passo Fundo**. Revista Conexão UEPG, v. 15, n. 2, p. 165-171, 2019. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5141/514162119006/514162119006.pdf> Acesso em 10 de julho de 2023

⁸²⁴ SAUL, Ana Maria. **Currículo**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015.

⁸²⁵ Saviani expressa esse entendimento quando entende “que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.” SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

⁸²⁶ Da Silva Júnior, citando Maria Teresa Costa (2001), explica que “o desenvolvimento local deve estar associado a um processo de crescimento econômico de maneira endógena, na qual os fatores locais do tipo produtivo, social e cultural são decisivos. No Brasil, como a grande maioria dos países, enfrenta má distribuição de renda, desemprego, problemas sociais crônicos, balança comercial deficitária, etc. O desenvolvimento local pode ser a opção para a solução desses problemas”. DA SILVA JUNIOR, Nortonciste Guedes. **Empreendedorismo e o desenvolvimento local**. Anais do Simpósio Sul-Mato-

(COSTA apud DA SILVA JÚNIOR, 2021, p.217), orgânica e numa visão holística e estrutural.

Gráfico 17: Processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia Histórico-crítica



Fonte: autoria própria 2023

2.9.4 Curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica

A proposta de curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica se fundamenta na formação da consciência crítica dos educandos e educadores, no agir educativo para a consciência de classe, da opressão⁸²⁷ (GADOTTI, 2004, p.188) para a compreensão da realidade social, superação do hiato histórico entre a teoria e o fazer cotidiano⁸²⁸ (CALDERÓN, 2011, p.28),

Grossense de Administração, v. 4, n. 4, p. 216-228, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SIMSAD/article/view/13357/9214> Acesso em 02 de jan. 2023

⁸²⁷ Para a classe trabalhadora não basta entender o que é consciência de classe. A questão da consciência de classe [...] está ligada à luta de classes. [...] Para a classe trabalhadora, a consciência de classe tem um sentido metodológico, cujo objetivo é a conquista de uma sociedade de iguais e o domínio dos interesses do trabalho sobre o capital, isto é, a transformação do sistema social. Como essa transformação não se dará espontaneamente, a classe trabalhadora e sobretudo as camadas mais oprimidas da população necessitam adquirir um grau cada vez mais elaborado de consciência da opressão". GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

⁸²⁸ "Ao abordar a extensão universitária, das determinações legais às práticas institucionais, da teoria ao fazer cotidiano, encontra-se um hiato muito grande que reflete todo seu processo de construção

desenvolvimento de uma “consciência comunitária”⁸²⁹ (SAUL; SILVA 2012, p.11-12), formação de uma “consciência dos direitos que se radicaliza na produção e se amplia nas lutas pelas inserções nos serviços básicos para a reprodução digna da existência”⁸³⁰ (ARROYO, 2014, p.271) e para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, englobando temas transversais geradores de impacto que se articulam com as demandas locais, atendendo interesses e necessidades da classe trabalhadora, tendo como fundamento a atuação interdisciplinar⁸³¹ (SANTOMÉ, 1998, p.62) e o direcionamento não apenas do conteúdo, mas até do orçamento da escola, para as práticas sociais eleitas dialética e democraticamente.

Tomaz Silva⁸³² (2005, p. 14) ensina que “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se

histórica. Nesse sentido, as práticas institucionais acabam refletindo múltiplos entendimentos que se expandem ou minimizam de acordo com o grau de maturidade das IES e da compreensão conceitual das autoridades acadêmicas de turno.” CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Extensão universitária: revisitando conceitos e práticas institucionais** In. Extensão universitária: uma questão em aberto / Adolfo Ignacio Calderón, Sonia Regina Mendes dos Santos e Dirléia Fanfa Sarmento (organizadores); São Paulo: Xamã, 2011. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Ferreira-6/publication/321198531_A_universidade_e_a_formacao_continuada_de_professores_no_contexto_das_reformas_educativas_contemporaneas/links/5a14bc2aaca27273c9eb0648/A-universidade-e-a-formacao-continuada-de-professores-no-contexto-das-reformas-educativas-contemporaneas.pdf Acesso em 29 de junho de 2023.

⁸²⁹ “Desenvolver a consciência comunitária não é excluir os desejos individuais, mas sim compreender a busca da humanização substanciada na interdependência da prática coletiva. Assim compreendido, o processo de construção e o acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente acumulado tem um papel fundamental na prática educativa comprometida com a formação ética dos cidadãos, desde que permitam que os sujeitos históricos possam ler e desvelar as suas realidades concretas em uma perspectiva crítico-transformadora. Deixa de ser uma imposição domesticadora que educa amestrando corpo e mente a interesses morais individualizados, a valores civilizacionais eurocêntricos, para tornar-se uma criação humana coletiva que transforma a realidade em busca da autonomia compartilhada, ou seja, a superação das necessidades fundamentais de produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana”. SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino**. Revista Cocar, Belém, v. 6, n.11, p. 7-16, jan./jul. 2012. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/209/179> Acesso em 24 de julho de 2023.

⁸³⁰ ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

⁸³¹ Santomé explica que o termo interdisciplinariedade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. Neste sentido, a crítica à compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre humanismo e técnica, etc. SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. 1. reimpressão revista. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/512868486/Santome-Jurjo-Globalizacao-e-Interdisciplinariedade>. Acesso em 10 de jan. 2023.

⁸³² SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 14.

aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Mas essa escolha também é resistência e não culto à ocultação.

Para Daniel Ribeiro⁸³³ (CHACON, 2021, p. 21), falar de resistência é saber-se um ser ontológico, histórico, com suas limitações: “Resistência, em resumo, tem a ver com a utopia, com a luta para não sucumbir diante das desumanidades vivenciadas no plano individual e coletivo, mas também de transcender através da construção dos inéditos viáveis. Estes estão acontecendo cotidianamente em muitos lugares”. Anunciar resistência é esperar, mas também experimentar luta que fundamenta a pedagogia política em sua teoria e prática. Paulo Freire⁸³⁴ (2018, p. 60) ensina que a experiência humana é uma experiência de luta, onde

é importante deixar claro como a luta, e inclusive a violência, está presente em toda experiência humana. Ao esculpir a pedra, o escultor rompe o equilíbrio do ser da pedra. Há uma certa violência criativa nisso. Em última análise, a existência humana é uma existência conflituosa. A questão é como fazer para que a experiência humana seja cada vez mais uma experiência “gentificada”, de gente, de pessoas, de sujeitos, não de objetos. E isso não se consegue sem luta, sem esperança e sem força”.

As atividades de extensão construídas e realizadas no currículo à luz da Pedagogia Histórico-crítica tem como força motriz da engrenagem a prática social e o diálogo com a classe trabalhadora para a problematização e o desenvolvimento, por exemplo, dos arranjos socioprodutivos locais numa proposta de curricularização integral da extensão, onde “o protagonismo dos estudantes”⁸³⁵ (FORPROEX, 2012, p.30) e da comunidade no processo educacional e a organização da classe trabalhadora se harmonizam com a ciência, tecnologia e o senso de urgência de transformação instituído/instituinte tão bem descrito por

Miguel Arroyo⁸³⁶ (2014, p. 79), ao destacar que

os coletivos sociais e de educadores se põem em movimento como querendo empurrar o tempo, mostrando a urgência de alterar no presente essas

⁸³³ CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da resistência: Escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Editora Vozes, 2021.

⁸³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

⁸³⁵ “A integralização curricular de ações extensionistas está estreitamente relacionada com a flexibilização dos currículos, sobre a qual já se desenvolveu um amplo debate. Construído o consenso de que o estudante deve ser protagonista de sua formação acadêmica, a Extensão Universitária tem sido espaço privilegiado de experiências enriquecedoras para estudantes, professores e técnico-administrativos”. FORPROEXT- Fórum de Pró-Reitores de Extensão. **Política Nacional de Extensão**. Manaus. 2012 Disponível em http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-2012.pdf Acesso 22 de jun. de 2022

⁸³⁶ ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

circunstâncias, essa materialidade e essas relações sociais para que se tornem educativas, formadoras e não deformadoras. Os coletivos que tanto arriscam estão a intuído, que sem-terra, sem teto, sem moradia, sem trabalho, sem igualdade, sem identidade, não há como viverem a condição humana. Não dá para se formar como humanos. É a lição que teve de aprender o ser humano nos tensos processos de sua constituição como sujeito de cultura, de pensamento e de valores, de dignidade e de direitos.

A escola deve representar uma “unidade entre as lutas pedagógicas e as lutas sociais”⁸³⁷ (GADOTTI, 2003, p.115), deve aprender a dialogar além dos muros, pois “a comunidade educa a própria escola e é educada por ela”⁸³⁸ (PACHECO, 2015, p.10), contudo, os agentes internos precisam ser sociais dentro e fora da escola, compreendendo a importância do engajamento, planejamento e da tomada de decisões democráticas e voltadas aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Ramos⁸³⁹ (2016, p.72) explica que a função da educadora e do educador na Pedagogia Histórico-crítica é

⁸³⁷ “a contradição entre a teoria e a prática, entre a cultura burguesa e a classe popular... em suma, a universidade reproduz as contradições da sociedade. O antagonismo das classes sociais se apresenta também dentro da universidade, acompanhando a evolução do antagonismo das classes na sociedade. Em outras palavras uma sociedade conservadora não poderá ter uma universidade revolucionária e vice-versa. A universidade não é um lugar alheio à luta de classes. Não é um lugar neutro, celestial, angelical, onde não há conflitos. Concretamente, escondendo-se atrás da ideologia da ciência e da técnica, a universidade tenta minimizar os conflitos. Mas, apesar disso, eles continuam e se manifestam, por vezes, com violência. A universidade como um universo preservado, uma ilha de pureza, é uma ilusão. É isso, contudo que a classe dominante nos quer fazer crer para poder utilizar a escola, a universidade a seu favor. A universidade faz parte do mundo, da sociedade, mesmo que queiram cada vez mais afastá-la, isolá-la, nos seus ‘campi’... A universidade fora da sociedade não existe. É por isso que existe uma unidade entre as lutas pedagógicas e as lutas sociais”. GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

⁸³⁸ Pacheco defende que “são esses arranjos que permitem a construção da autonomia de cada unidade, sustentada na participação de todos os atores envolvidos no processo educacional. Naturalmente, isso não significa falta de direção, mas, sim, a possibilidade de que o projeto pedagógico seja permeado pela vida concreta de cada comunidade, possibilitando diferentes abordagens mediante uma construção coletiva pela comunidade escolar. O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social.” PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

⁸³⁹ RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas educacionais: da pedagogia das competências à Pedagogia Histórico-crítica**. Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 59-76, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/download/61990246/122-2016_Teoria_historico_cultural_questoes_fundamentais_para_educacao_escolar20200204-70130-1c73h1f.pdf#page=59. Acesso 06 de jan. 2023

criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo. A educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

A construção dessa representação numa territorialidade só é possível no ensino-aprendizagem significativo-significante⁸⁴⁰ (VASCONCELLOS apud GASPARIN, 2020, p.13) e de ação de via dupla, onde há o educador-educando, mas também o educando-educador⁸⁴¹ (FREIRE, 2020, p.68), ampliando o cenário de ensino-aprendizagem, pois narrador-ouvinte se misturam e se revezam nos papéis, e a partir disso, outros narradores e ouvintes nascerão, constituindo e desconstituindo o caminho e a produção do conhecimento, superando o caráter tradicional de reprodução⁸⁴² (CASTRO, 2004, p.4), de arquivamento de depósitos⁸⁴³ (CHIQUELTO, 2011, p.6) e construindo uma “escola política viva, na luta e pela luta”⁸⁴⁴ (LUXEMBURGO, 2009, p.53), situada nas fronteiras institucionais e sociais que⁸⁴⁵ (SÍVERES, 2013, p.30):

⁸⁴⁰ “O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito, isto é, para o aluno. Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem”. GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

⁸⁴¹ Paulo Freire afirma que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopia, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra”. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

⁸⁴² CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. Reunião anual da ANPED, v. 27, p. 1-16, 2004. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf> Acesso em 25 de junho de 2023

⁸⁴³ Chiquetto explica que “quanto mais os educandos se exercitam no arquivamento dos depósitos, menos desenvolvem a consciência crítica que os inseriria no mundo como sujeitos. Assim, essa educação satisfaria, basicamente, aos interesses dos opressores”. CHIQUELTO, Marcos José. **O currículo de física do ensino médio no Brasil: discussão retrospectiva**. Revista e-curriculum, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/5646/3990> Acesso em 10 de julho de 2023.

⁸⁴⁴ LUXEMBURGO, Rosa. **Greve de massas, partidos e sindicatos**. In: LOUREIRO, Isabel M. (org.) Rosa Luxemburgo: textos escolhidos. São Paulo: ed. Expressão Popular, 2009. Disponível em <http://www.laurocampos.org.br/wp-content/uploads/2021/03/74578185-LOUREIRO-Isabel-org-Rosa-Luxemburgo-Textos-Escolhidos.pdf> Acesso em 21 de junho de 2023.

⁸⁴⁵ SÍVERES, Luiz. **O princípio da aprendizagem na extensão universitária**. Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p. 19-33, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/37987200/livro_siveres_-_extensao.pdf#page=19 Acesso em 26 de junho de 2023.

abre horizontes para um conhecimento mais criativo e inovador, fortalecendo um percurso mais compreensivo que informativo, mais reflexivo que transferidor de conhecimentos, mais produtivo que armazenador, mais invenção que enquadramento, mais possibilidades que certezas, mais sentido que direção, mais interdisciplinaridade que disciplinaridade, mais complexidade que simplificação, mais sujeitos que expectadores, mais vivências que exigências.

Somente assim, a educação se torna mediadora na prática social e o currículo se torna ponto de saber, poder, pertencimento e identidade porque se insere nas relações de forma orgânica, visível, viva, transformadora e concreta. O gráfico abaixo representa essa engrenagem que muitas vezes comentamos e que tem como força motriz a Pedagogia Histórico-crítica, impulsionando uma Extensão de interação dialógica, interdisciplinar, indissociável nos eixos educacionais, universal no acesso, de impacto e transformação social. Essa força se multiplica e torna-se contínua, dinâmica, mais ampla e complexa na territorialidade curricular, humanizando-a⁸⁴⁶ (MALANCHEN, 2016, p.208). O currículo deixa de ser vazio, vazio inclusive de carga emocional. Deixa de ser fragmentado, marginalizador de gente, de saberes. Deixa de ser acrítico, estático, não historizado, recusando o papel de incorporador de pautas hegemônicas, integrando-se ao desenvolvimento da sociedade num movimento perpétuo humanizador, conforme Gráfico 18.

Gráfico 18 – Engrenagem da curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica



Fonte: autoria própria 2023

⁸⁴⁶ Júlia Malanchen fala nesse sentido quando diz que “na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado. Essa perspectiva se traduz pela categoria de trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade. MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

O gráfico de engrenagem representa uma relação entre três elementos-chave na educação: a Pedagogia Histórico-crítica, a Extensão e o Currículo. A Pedagogia Histórico-crítica é a primeira peça do gráfico. Essa peça se movimenta buscando a compreensão crítica da realidade social e histórica. Ela movimenta a segunda peça, que é a Extensão. A extensão se movimenta de forma multirreferenciada e colaborativa em diversos espaços, saberes e sujeitos com atividades práticas, dialógicas e transformadoras na comunidade, ampliando e despertando o aprendizado para além da sala de aula. A Extensão complementa a Pedagogia Histórico-crítica.

Dessa forma, o currículo sincrético começa a ganhar movimento de síntese, de vida. O currículo, como a terceira peça do gráfico, engloba o percurso formativo e todo o conjunto de conteúdos e conhecimentos que devem ser (re)construídos. Ele é influenciado pela Pedagogia Histórico-crítica e pela Extensão, sendo moldado por elas. A aprendizagem significativa está presente nesse movimento, pois o currículo é estruturado de forma a promover a reflexão e compreensão crítica, bem como a aplicação prática dos conhecimentos.

2.10 Aprendizagem na interação dialógica

Antes de falar sobre a espacialidade relacional da curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, importante registrar o saber cuidar da aprendizagem através de uma interação dialógica significativa/significante.

Como já tratamos anteriormente, a Educação voltada apenas à teoria é verbalismo, assim como o ato exclusivo do ensinar sem considerar a aprendizagem é vazio em conteúdo porque não há troca, não há diálogo, pois “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, àquele que é capaz de aplicar o aprendido - apreendido a situações existenciais concretas”⁸⁴⁷ (PINHO DE ALMEIDA, 2015, p.62).

Ainda é comum na educação a prática do verbalismo sem levar em conta os saberes das educandas e dos educandos. A partir desses saberes é que se torna possível planejar um material de aprendizagem potencialmente significativa,

⁸⁴⁷ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

significante e não arbitrária. Para tanto, iniciaremos nossa abordagem com a apresentação da aprendizagem significativa.

Os aprendizes podem ressignificar o conhecimento se os professores considerarem sobretudo as vozes, palavras, memórias, crenças, vivências e experiências na prática social. Há necessidade de que essa aprendizagem tenha substantividade e os aprendizes se sintam parte do processo, com interesses e necessidades contemplados. Todas as condições básicas da aprendizagem significativa expostas acima são da teoria cognitivista de David Ausubel (1918-2018), ou seja: material de aprendizagem potencialmente significativa; substantividade e disponibilidade do estudante para aprendizagem significativa.

A dissertação tem um foco teórico humanista, mas o conhecimento da teoria cognitivista ausubeliana da aprendizagem significativa foi eleita como inaugural neste tópico para a potencialização da Pedagogia Histórico-crítica, pois enriquece as discussões e torna ainda mais concreta a curricularização da extensão proposta aqui nesse projeto.

David Ausubel é o autor da aprendizagem significativa proposta inicialmente na década de 60 na publicação da obra *Psicologia Educacional* e considera que o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquele que o aprendiz já conhece. Se o educador conhece esse saber ele deve basear nisso seus ensinamentos, reduzindo assim o risco de a aprendizagem não ser significativa. Moreira⁸⁴⁸ (2011, p. 13-14) apresenta uma visão geral do conceito, onde a

aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. A este conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, o qual poder, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem, David Ausubel chamava de subsunçor ou ideia-âncora. Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimento do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. [...] É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem novos significados ou mais estabilidade cognitiva.

⁸⁴⁸ MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

Se o educador conhece o subsunção da estrutura cognitiva do educando, ou seja, conhece o que ele sabe sobre o conteúdo, ele pode organizar melhor o material de aprendizagem para que esta possa ser potencialmente significativa, dependendo ainda do despertar do interesse e da necessidade do educando e da substantividade, a fim de que o educando seja agente de transformação na prática social agora gentificada”⁸⁴⁹ (ARROYO, 2013, p.28), recusando-se com o uso da sua própria voz à condição de marginalização, domesticação, objetificação e perpetuação do *status quo* hegemônico de opressão. Não temos o objetivo de aprofundar a teoria ausubeliana nessa proposta, mas recomendamos a leitura referenciada.

Se a prática social é o ponto de partida e chegada do processo, a aprendizagem significativa somada à aprendizagem significativa que apresentamos a seguir representam o fio condutor da transformação social para que não haja o ponto final, pois com uma reflexão gentificada (não gentrificada), crítica e significativa sobre a realidade social, a intervenção transformadora na comunidade é cíclica, contínua, permanente e intergeracional. Para tratar da aprendizagem significativa, chamamos as lições de Carl Rogers⁸⁵⁰ (1985, p.28):

Se o propósito do ensino é promover a aprendizagem, é preciso então indagar o que queremos dizer com essa expressão. Aqui, torno-me veemente. Quero falar sobre a aprendizagem, mas não da matéria morta, estéril, fútil e rapidamente esquecida que é entulhada na cabeça do pobre e desamparado indivíduo preso à sua cadeira por férreas amarras de conformismo! Quero falar sobre APRENDIZAGEM com letras maiúsculas – aquela insaciável curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo o que pode ver ou ler sobre motores a gasolina, a fim de melhorar a eficiência e a velocidade de seu “carango”. Quero falar sobre o estudante que diz: - Estou descobrindo, haurindo do exterior, e tornando aquilo que hauro uma parte real de mim. Quero falar sobre qualquer aprendizagem na qual a experiência do que aprende progride ao longo desta linha: - Não, não, não é isso o que quero. – Espere aí! Isso se aproxima mais daquilo em que estou interessado, do que preciso. – Ah, aqui está” Agora estou apreendendo e compreendendo o que preciso e o que quero saber!

Rogers destaca que a aprendizagem significativa é aquela que desperta a curiosidade e o interesse dos(as) estudantes, levando-os a absorver conhecimentos de forma ativa e autêntica. É um processo no qual os sujeitos se engajam e se

⁸⁴⁹ Sobre a gentificação, Arroyo alerta que as tensões de conformação das identidades profissionais que acontecem nas salas de aula não são tanto entre o ser ensinante e o ser educador, mas a tomada de consciência de que ensinamos como gente a alunos que são gente”. ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

⁸⁵⁰ ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

apropriam do que estão aprendendo, tornando-o parte de si mesmos. Nesse contexto, a aprendizagem significativa é vista como um processo dinâmico, no qual os(as) estudantes estão constantemente buscando compreender e relacionar o que estão aprendendo com suas próprias necessidades e interesses. É um caminho de descobertas, no qual eles vão filtrando e selecionando informações, até encontrarem aquilo que realmente lhes faz sentido e é relevante. O estímulo à curiosidade, à autonomia e à reflexão crítica permite que a apropriação do conhecimento de forma significativa e transformadora.

Carl Rogers acreditava em dois tipos de aprendizagem: uma tradicional do pescoço para cima; e uma da pessoa como um todo que ele nomeou de significativa. Ele defendia esta última. E nesse ponto, temos um grande diferencial em relação à aprendizagem significativa, que trata a aprendizagem como um tipo ordenado de atividade cognitiva⁸⁵¹ (ROGERS, 1985, p.30):

A educação tradicionalmente imaginou a aprendizagem como um tipo ordenado de atividade cognitiva, pertencente ao lado esquerdo do cérebro. O hemisfério esquerdo deste tende a funcionar de modos que são lógicos e lineares. Progride passo a passo, numa linha reta, enfatizando as partes, os pormenores que constituem o todo. Aceita apenas o que é certo e claro. Lida com ideias e conceitos. Está associado com os elementos masculinos da vida. Este é o único tipo de funcionamento que tem sido inteiramente aceitável para nossas escolas e faculdades. Mas envolver a pessoa como um todo na aprendizagem significa liberar e utilizar também o lado direito do cérebro. Este hemisfério funciona de maneira inteiramente diferente. É intuitivo; apreende a essência antes de conhecer os pormenores; é estético, e não lógico, dá saltos criativos. É o modo do artista, do cientista criativo. [...] A aprendizagem significativa combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais, utilizando todas as nossas capacidades.

Rogers argumenta que a educação tradicional tem se concentrado principalmente no funcionamento lógico e linear do hemisfério esquerdo do cérebro, que lida com ideias, conceitos e detalhes. No entanto, a aprendizagem significativa requer a liberação e a utilização também do lado direito do cérebro, que é intuitivo, estético e criativo. Ao combinar o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a aprendizagem significativa permite que utilizemos todas as nossas capacidades e nos tornemos seres integrais.

⁸⁵¹ ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

É um processo que vai além da simples assimilação de informações, envolvendo uma conexão profunda com o conhecimento, uma compreensão mais ampla e uma aplicação prática. Portanto, a aprendizagem significativa requer uma abordagem educacional que valorize tanto o pensamento analítico quanto o pensamento criativo, proporcionando aos estudantes a oportunidade de explorar e integrar diferentes formas de conhecimento, construindo uma compreensão mais profunda e pessoal do mundo ao seu redor, enraizando projetivamente a sua existência na territorialidade.

Não é nosso objetivo nesse trabalho aprofundar cada uma das teorias, mas se quisermos fortalecer ainda mais esse fio condutor podemos incorporar outras teorias na fase de problematização e instrumentalização da Pedagogia Histórico-crítica. Antes de tratar da próxima teoria, importante o registro feito por Saviani⁸⁵² (2011, p.7):

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

A aprendizagem significativa está relacionada a esse processo de pensar, sentir, querer, agir e avaliar, pois envolve a construção de significados e conexões pessoais com o conhecimento. O saber que interessa à educação é aquele que emerge como resultado desse processo de aprendizagem, que envolve a construção ativa e afetiva de significados pelo(a) estudante. Nesse processo, importante o saber objetivo produzido historicamente, onde os sujeitos do processo de curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica têm acesso aos conhecimentos e informações produzidos ao longo do tempo, de forma a ampliar sua compreensão e embasar suas reflexões.

E nesse trabalho educativo chamo à luz a aprendizagem por descoberta de Bruner⁸⁵³ (1973) que trata da reflexão sobre situações-problemas e do paradigma do andaime para refletir sobre os limites de onde, quando e como os conteúdos devem ser trabalhados, evidenciando ainda mais a importância de conhecer o saber do educando. A metáfora do andaime é perfeita para demonstrar que a aprendizagem

⁸⁵² SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

⁸⁵³ BRUNER, J. S. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Bloch. 1973.

precisa ser cuidadosamente apoiada pelo diálogo, pelo material e pelo interesse do educando em aprender de forma significativa.

Além do apoio que o andaime oferece na construção, ele deve ser colocado no momento adequado acompanhando o trabalho da obra. Quanto mais a obra avança, mais o andaime se expande numa construção que é compartilhada. Moreira⁸⁵⁴ (2017, p.81) menciona famosa frase de Bruner: “é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento”.

Vale ressaltar que esse momento adequado⁸⁵⁵ (SAVIANI, 2011, p.17) tem mais a ver com a linguagem e o sujeito interativo num processo histórico e social⁸⁵⁶ (RABELLO, PASSOS, 2010, p.3) que facilita uma “aprendizagem experiencial significativa”⁸⁵⁷ (ROGERS, 1985, p.30), do que com os estágios de desenvolvimento mencionados por Piaget⁸⁵⁸, tendo em vista que o aprendizado ocorre na interação social, no âmbito da zona proximal⁸⁵⁹ (MOTTA apud RABELLO, PASSOS, 2010, p.3)

⁸⁵⁴ MOREIRA, Marco Antônio. **Teoria de aprendizagem** – 2ª ed. Ampl. - [Reimpr] – São Paulo: EPU 2017.

⁸⁵⁵ Importante pontuar a reflexão de Saviani sobre o espaço e o tempo na escola quando relaciona currículo, escola e saber sistematizado, considerando o currículo como uma escola funcionando: “Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de ‘saber escolar’”. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

⁸⁵⁶ “Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação”. RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Portal Brasileiro de Análise Transacional, p. 1-10, 2010. Disponível em https://www.academia.edu/download/38699285/desenvolvimento_humano.pdf Acesso em 17 de julho de 2023.

⁸⁵⁷ ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

⁸⁵⁸ PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 9ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2008.

⁸⁵⁹ “Tendo em vista que é a aprendizagem quem determina o desenvolvimento, Vygotsky formula o conceito de zona do desenvolvimento proximal para explicar como há essa influência entre aprendizagem e desenvolvimento. Para clarear esse conceito Vygotsky afirma que devemos considerar dois níveis de desenvolvimento: 1º - o desenvolvimento efetivo, que é o já realizado (zona de desenvolvimento real, e que podemos medir, por exemplo, através de testes psicológicos; 2º - a zona de desenvolvimento potencial, que é o desenvolvimento que está em via de se efetivar, ou seja, que ainda não é parte do repertório próprio da criança, mas está voltado para seu futuro. A ampliação da zona de desenvolvimento potencial ocorre à medida que acontece uma intencionalidade para realizá-la, ou seja, através da aprendizagem. O desenvolvimento só se efetiva no meio social e é nele que a criança realiza a apropriação dos comportamentos humanos. Assim, a aprendizagem na escola ou vida cotidiana, atua no sentido de favorecer o desenvolvimento da zona do desenvolvimento potencial”. RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento**

e no saber objetivo produzido historicamente⁸⁶⁰ (SAVIANI, 2011, p.54). Aliando esses modelos, a prática social pensante se torna ainda mais indispensável nos espaços de produção do “saber escolar”.

2.11 Espaços de produção do saber na curricularização da extensão

Importante nesse momento tratarmos dos espaços de produção do saber na educação. Chegamos a citar sobre esse conceito quando falamos da criação da sala de negócios, onde as Mulheres de fibra da COART ARAYOS tiveram papel fundamental na concepção, organização e consolidação do espaço.

Iremos aprofundar um pouco mais sobre o conceito de espaços pedagógicos e detalharmos a abordagem que entendemos mais adequada para a Pedagogia Histórico-crítica na curricularização da extensão. Inicialmente iremos expor a abordagem geográfica, para em seguida, ampliar o conceito e adequar à realidade da Pedagogia Histórico-crítica.

Os espaços pedagógicos podem ser classificados como formais, não-formais e informais. Os dois primeiros caracterizados pela intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes, variando a complexidade pedagógica. O espaço informal é não intencional, operado em ambientes espontâneos.

O espaço formal é limitado pelo espaço escolar e o espaço não formal está “além dos muros” no “mundo da vida”⁸⁶¹ (GOHN, 2013, p.15), com “visão ampliada do

humano. Portal Brasileiro de Análise Transacional, p. 1-10, 2010. Disponível em https://www.academia.edu/download/38699285/desenvolvimento_humano.pdf Acesso em 17 de julho de 2023.

⁸⁶⁰ “[...] o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.” SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

⁸⁶¹ “Em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcado; a educação não formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc). A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Os indivíduos pertencem àqueles espaços segundo determinações de origem, raça/etnia, religião etc. São valores que formam as culturas de pertencimentos nativas dos indivíduos. Contrariamente, a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo,

campo da educação, com possibilidade de inserção na comunidade e desenvolvimento de projetos inovadores”⁸⁶² (FERREIRA et al, 2020, p.291).

Os espaços pedagógicos não formais podem ser divididos em espaços institucionais e não institucionais. Ambos estão fora do ambiente da escola⁸⁶³ (CORRÊA; BEHRENS, 2014, p.58), mas diferenciados pela presença ou não de organização, equipe técnica e regulamentação.

Podemos vivenciar experiências educacionais em espaços não formais e institucionalizados como os museus, zoológicos, parques, planetários, jardins botânicos e etc. Já os espaços pedagógicos não-formais e não institucionalizados estão em diversos ambientes que não possuem regulamentação, organização ou responsável técnico, como: lagoas, praias, praças, ruas, comunidades, etc. Se nesses espaços não há intencionalidade, metodologia e objetivos delimitados, eles deixam de ser não-formais e não institucionais para serem informais.

Para Jacobucci⁸⁶⁴ (2008, p.55), espaço formal de educação é um espaço escolar e espaço não formal é qualquer espaço diferente da escola onde pode ocorrer uma ação educativa. Os institucionalizados são espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, diferentemente dos não institucionalizados.

não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

⁸⁶² FERREIRA, Luciana Rodrigues; DE MATOS FARIAS, Laurimar; GOMES, Sérgio Castro. **Espaço de formação profissional entre o formal e não formal: estudo de caso da escola de governança pública do Estado do Pará**. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 6, p. 286-298, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2657/1534>. Acesso em 15 de jun. 2023.

⁸⁶³ Corrêa e Behrens ensinam que “os ambientes educativos, sejam eles presenciais ou a distância, envolvem formas abertas colaborativas de aprendizagens, compartilhadas e vivenciadas por diferentes educandos que requerem que se estabeleçam laços entre professor e alunos para além do conhecimento que prioriza o saber técnico-cognitivo. A visão de complexidade acolhe evidências de uma ação educativa de significado para a vida, para a sustentabilidade para o Ser-pessoa, que sejam aprendizagens integradoras e ao mesmo tempo transitórias no sentido da compreensão de uma sociedade mutante e sazonal. Os professores devem considerar que os paradigmas inovadores têm seu foco na prática social, nos movimentos e realidades que contextualizam os saberes, pois abordam aspectos significativos, elegem temáticas emergentes ampliadas”. CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática**. In. FERREIRA, Jacques de Lima (org.) Formação de professores: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

⁸⁶⁴ JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Revista em extensão, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/20390/10860>. Acesso em 07 dez. 2022.

Esse tema é importante para a curricularização da extensão porque comunga diversos espaços de saberes que fundamentam um “processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania”⁸⁶⁵ (GOHN, 2013, p.33), não como “instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social”⁸⁶⁶ (VIEIRA, 2001, p.13), mas como instrumento voltado para a ética, para o diálogo crítico, participante na forma de engajamento, com responsabilidade diante do outro e preocupado com a construção de “novas agendas”⁸⁶⁷ (GOHN, 2013, p. 41-42) que contribuam para que estudantes vivenciem uma “jornada escolar mais significativa”⁸⁶⁸ (PAVANI, 2013, p.57), agucem a consciência científica e conectem mais facilmente o que aprendem com o mundo à sua volta e, dessa forma, consigam também compreender criticamente os problemas sociais nos quais estão inseridos, podendo

⁸⁶⁵ “Entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. [...] designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagens e de produção de saberes, que envolve organizações/ instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

⁸⁶⁶ “Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica. Alguns defendem o princípio de que ocorre uma cidadania sem o Estado. Defendem que é possível desenvolver uma cidadania em que os próprios grupos estabelecem-na. Por outro lado, é certo que os direitos de cidadania historicamente nascem na sociedade, que nascem entre os trabalhadores, entre os miseráveis, entre os despossuídos. Eles reivindicam seus direitos e conseguem ao longo de mais de dois séculos para cá alcançar alguns deles. Os direitos gerados dentro da cidadania só se transformam em leis, em imperatividade jurídica, quando são conquistados e impostos.” VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 9-29, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 31 de julho de 2023.

⁸⁶⁷ “Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que coloquem como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e significado, pensem alternativas para um novo modelo econômico, não excludente, que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano é o centro das atenções e não o lucro, o mercado, o *status* político e social, o poder em suma”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

⁸⁶⁸ “Para tornar a jornada escolar mais significativa, as ações pedagógicas devem ser diversificadas e realizadas em diferentes espaços. A escola, por meio de seu currículo, seu projeto político pedagógico, plano de ensino e demais documentos que norteiam o trabalho pedagógico, deve prever atividades que dinamizem o processo ensino-aprendizagem, estimulando os processos mentais dos educandos para que se apropriem dos conteúdos científicos e dos objetos sociais do mundo: natureza, sociedade, cidadania e política.” PAVANI, Elaine Cristina Rossi. **Aulas de campo na perspectiva histórico crítica: contribuições para os espaços de educação não formal**. 2013. Disponível em https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/164/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Aulas_campo_perspectiva_hist%C3%B3rico_cr%C3%ADtica.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 16 de julho de 2023.

significá-los, abordá-los e enfrentá-los através das problematizações e instrumentalizações da Pedagogia Histórico-crítica no mundo da vida.

2.11.1 Ampliação dos espaços formativos

Síveres⁸⁶⁹ (2013, p.30) comenta sobre a importância de ampliação dos espaços formativos:

[...] os espaços formativos, normalmente disponibilizados para o processo de aprendizagem, são a sala de aula, o laboratório e a biblioteca. Nesses espaços, a memorização, a informação e a reprodução do conhecimento são preponderantes. A universidade, por meio da extensão, pode ampliar esse ambiente e considerar as comunidades locais, as organizações sociais ou as regiões culturais como lugares alternativos, complementares e amplificadores do processo de aprendizagem.

A extensão tem o potencial de expandir o ambiente de aprendizagem, considerando também as comunidades locais, organizações sociais e regiões culturais como espaços alternativos, complementares e amplificadores do processo de aprendizagem. Isso significa que a escola pode ir além das fronteiras físicas tradicionais e explorar novas formas de aprendizado, envolvendo e interagindo com diferentes contextos sociais e culturais. Essa ampliação mais inclusiva enriquece a experiência educacional, proporcionando uma maior compreensão e aplicação do conhecimento no mundo real.

Vale ressaltar as lições de Estêvão⁸⁷⁰ (2006, p.92) sobre as duas funcionalidades da escola e o significado do mundo da vida nesse contexto:

é possível destacar na escola a interferência de duas funcionalidades que convém não omitir do ponto de vista da análise da escola como organização comunicativa. Uma dessas funcionalidades resulta da escola “como sistema”, condicionadora ou colonizadora da acção pelos imperativos do Poder e da Economia. Dentro dessa lógica, a comunicação tende a “tecnologizar-se”, como meio manipulável pelos desígnios sistêmicos, servindo propósitos meramente instrumentais e hierárquicos, ao mesmo tempo que despreza e deslegitima outras formas de comunicação mais sintonizadas com os mundos de vida sociais e das quais decorre verdadeiramente a natureza política da organização escolar (embora não se possa negar que a organização hierarquizada também contribui para modelar uma política). Nesse verdadeiro transcendentalismo sistêmico que coloniza a escola, o actor

⁸⁶⁹ SÍVERES, Luiz. **O princípio da aprendizagem na extensão universitária**. Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p. 19-33, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/37987200/livro_siveres_-_extensao.pdf#page=19 Acesso em 26 de junho de 2023.

⁸⁷⁰ ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e direitos humanos**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 01, p. 85-101, 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v32n01/v32n01a06.pdf> Acesso em 24 de junho de 2023.

escolar deve sobretudo cumprir as suas funções predeterminadas em que as subjectividades pouco importam. Quanto à segunda funcionalidade, relativa ao mundo de vida, as acções se coordenam por meio de interacções comunicativas estabelecidas entre os seus membros, isto é, apela-se a uma racionalidade comunicativa e emancipatória da acção educativa, com componentes éticos, e que permite a reconstrução crítica de situações sociais e a construção de uma civilidade escolar cidadã.

A primeira funcionalidade destaca a escola como um sistema condicionado pelo poder e pela economia, onde a comunicação tende a ser tecnologizada e manipulada para atender aos propósitos hierárquicos e instrumentais do sistema hegemônico. Isso resulta na desvalorização de outras formas de comunicação que estejam mais alinhadas com as necessidades, interesses e realidades sociais, que de fato dão origem à natureza política da organização escolar. Embora a hierarquia também desempenhe um papel na definição da política da escola, essa lógica sistêmica acaba relegando as subjetividades a segundo plano e de forma mais grave esvaziando a identidade dos sujeitos, fazendo com que cumpram suas funções predeterminadas, com pouca importância dada às suas individualidades.

A segunda funcionalidade mencionada está relacionada ao mundo de vida, onde as ações são coordenadas por meio de interações comunicativas entre os membros da escola. Aqui, é enfatizada a importância de uma racionalidade comunicativa e emancipatória na prática educativa pensada, que inclui componentes éticos e socioafetivos.

Essa funcionalidade permite a reconstrução crítica das situações sociais e a construção de uma cultura escolar que promove a cidadania e se enraíza projetivamente na comunidade. Nesse contexto, a comunicação é vista como uma ferramenta para promover a participação ativa dos sujeitos (docentes, discentes, famílias e demais membros da comunidade).

Essas duas funcionalidades, embora distintas, coexistem na escola e influenciam sua dinâmica reprodução ou produção do conhecimento. Compreender essa dualidade é fundamental para analisar e compreender a complexidade da organização escolar e buscar transformações que promovam uma educação democrática.

Como estamos tratando de funcionalidade da escola e ampliação de espaços

formativos, com intencionalidade pedagógica, destacamos as reflexões de Saviani⁸⁷¹ (2011, p.83-84) sobre a tendência de hipertrofiar a escola de forma vertical e horizontal:

A escola é também, na situação atual, hipertrofiada tanto vertical como horizontalmente. Em sentido vertical, há não apenas a tendência a ampliar o tempo de escolaridade do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la, antecipando seu início. Daí a reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar para a fase anterior à idade propriamente escolar. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde o zero ano. A reivindicação está nas ruas e foi posta também para a Assembleia Constituinte. O Fórum das Entidades Educacionais em Defesa da Escola Pública aprovou o dever do Estado de cuidar da educação das crianças desde zero ano de idade. Há, pois, uma tendência a hipertrofiar a escola, a ampliar sua esfera de ação educativa, reduzindo os demais espaços. A própria família, em lugar de requerer para si a exclusividade da educação, na primeira infância, tende a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade; se possível, desde o nascimento. Além dessa extensão vertical, há a extensão horizontal. Reclama-se a ampliação da jornada escolar. Pretende-se que as crianças não fiquem apenas três horas por dia na escola mas sim seis, ou até oito horas. Em suma, reivindica-se a escola de jornada integral. Qual o significado dessa tendência? Essa hipertrofia da escola, de uma certa forma, coloca a seguinte questão: a partir da sociedade moderna ainda vigente pelo menos no Ocidente, a forma dominante de educação é a escolar. Isso é tão claro que é difícil pensarmos em educação sem a escola. A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerarem as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar.

Em relação à hipertrofia da escola, verticalmente, há uma tendência de ampliar o tempo de escolaridade, desde o ensino médio até a universidade, incluindo a pós-graduação. Além disso, há uma demanda crescente por educação escolar desde a fase anterior à idade propriamente escolar, ou seja, a educação pré-escolar ou educação infantil é requerida desde o zero ano de idade. Isso representa uma ampliação da esfera de ação educativa da escola, reduzindo os espaços de educação fora do ambiente escolar. A família, ao invés de reivindicar a exclusividade da educação na primeira infância, também tende a exigir a educação escolar desde o nascimento.

Além da ampliação vertical, também ocorre uma extensão horizontal da escola. Há uma demanda por uma jornada escolar mais longa, em que as crianças passem

⁸⁷¹ SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

mais tempo na escola, chegando até mesmo a uma jornada integral. Essa tendência de hipertrofia da escola levanta a questão de que, na sociedade moderna, a forma dominante de educação é a escolar.

É difícil pensar em educação sem associá-la à escola. Enquanto a educação escolar é considerada simplesmente como "educação", as outras modalidades de educação são definidas de forma negativa, como educação não escolar, não formal, informal ou extraescolar. Portanto, a educação escolar serve como referência para analisar e considerar as outras formas de educação. Essa tendência de hipertrofia da escola reflete a importância atribuída à educação formal e ao ambiente escolar na sociedade atual. No entanto, é importante também reconhecer e valorizar outras formas de educação que acontecem fora do contexto escolar, promovendo uma visão mais abrangente e inclusiva da educação como um todo.

Nesse ponto, em que tratamos da tendência de hipertrofia da escola, apontada por Saviani, e sobre a relação do espaço e educação não formal para civilidade escolar cidadã e a “ampliação a visão de sala de aula, de espaço de produção teórico-abstrata numa dimensão tradicional, considerando sala de aula como todo espaço, dentro ou fora da Universidade, onde se realiza o processo histórico social”⁸⁷² (NUNES apud FROS, 2017, p.35), importante trazer Sandra de Deus⁸⁷³ que anuncia um desafio no âmbito subjetivo para a ampliação da visão de sala de aula além dos muros (2018, p.627-628):

O grande desafio que se coloca para que a relação universidade-sociedade seja linear é encontrar motivações docentes e discentes para atividades que não sejam apenas dentro de salas e laboratórios – uma vez que todos estão com muita pressa de cumprir a carga horária exigida –, mas que permitam também a ampliação desses espaços. A atuação em programas, projetos, territórios é um passo importante para a mudança de perspectiva. Embora

⁸⁷² “[...] a relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, pois alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, através dela, esse saber retorna à Universidade testado e re-elaborado. A relação entre pesquisa e extensão ocorre quando a produção do conhecimento é capaz de contribuir para a transformação da sociedade. A extensão como via de interação entre Universidade e sociedade constitui-se em elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática. Amplia-se a visão de sala de aula, de espaço de produção teórico-abstrata numa dimensão tradicional, considerando sala de aula como todo espaço, dentro ou fora da Universidade, onde se realiza o processo histórico social. Professores e alunos são sujeitos do ato de aprender e de produzir conhecimentos no confronto com a realidade”. FROS, Carmen Lia Remedi et al. **Curricularização da extensão: sugestões para a implantação no curso de administração da Unipampa**. 2017. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13876/DIS_P.GGOP_2017_FROS_CARMEN.pdf?sequence=1 Acesso em 25 e junho de 2023

⁸⁷³ DE DEUS, Sandra de Fátima Batista. **A extensão universitária e o futuro da universidade**. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 3, p. 624-633, 2018. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/8567/114114235/> Acesso em 25 de junho de 2023.

seja rígida a estrutura dos currículos dos cursos de graduação, a maioria das universidades brasileiras oferece inúmeras atividades – muitas com auxílio financeiro – que possibilitam aos estudantes realizar tarefas fora dos currículos (para além de salas e laboratórios) que dão outro “brilho” para a formação. [...] Essa contradição tem pelo menos três componentes reais e cada vez mais perigosos: os currículos fechados em que os estudantes necessitam cumprir uma carga horária estruturada em créditos de disciplinas profissionalizantes, sendo muitos obrigatórios e poucos eletivos; o acomodamento tanto docente quanto discente; e a própria estrutura universitária que se coloca distante do cotidiano, dos movimentos sociais, das demandas gerais da sociedade, com uma rigidez ancorada na burocracia e nos pequenos poderes internos inerentes a todos os órgãos públicos. É mais fácil assistir a uma aula em salas e laboratórios sem questionamentos do que confrontar o aprendizado com a realidade, como novos saberes.

A atuação em programas, projetos e territórios é fundamental para ampliar a perspectiva dos(as) estudantes. Essas atividades proporcionam uma formação enriquecedora, que vai além das salas de aula e laboratórios. No entanto, existem três componentes reais e cada vez mais perigosos que contribuem para essa contradição: o primeiro componente é a rigidez dos currículos; o segundo é a acomodação tanto por parte de docentes quanto de discentes; e o terceiro e último componente é a própria estrutura institucional burocrática, distantes do mundo da vida.

Para enfrentar essas dificuldades, é necessário promover uma mudança de perspectiva, incentivando a abertura da escola ao diálogo, buscando flexibilizar os currículos e estimulando uma prática social afetiva, significativa e contextualizada do conhecimento na realidade local.

Para compreender os contornos da subjetividade no desafio além dos muros, trago a lição expressa em prefácio por Hilton Japiassú⁸⁷⁴ (FAZENDA, 2011, p.37-38):

A famosa cabeça benfeita, bem arrumada, bem estruturada e objetivada, de que nos fala com tanta insistência e sabedoria Bachelard, não passa de uma cabeça malfeita, fechada, produto de escola e de modelagem. Por isso, trata-se de uma cabeça que precisa ser refeita. E o interdisciplinar, ao lado da postura crítica ou de questionamento constante do saber, ajuda a refazer as cabeças “bem-faltas”. Pois cultiva o desejo de enriquecimento por enfoques novos, o gosto pela combinação das perspectivas, e alimenta o gosto pela ultrapassagem dos caminhos já batidos e dos saberes já adquiridos, instituídos e institucionalizados. Mais do que nunca, precisamos estar conscientes de que não nascemos com cérebros “desocupados”, porém inacabados. A sociedade e a escola querem ocupar os cérebros dos alunos pela linguagem, pela instrução, numa palavra, pelo ensino. Como se o processo de educação pudesse ser reduzido ao ensino do já sabido, à transmissão do já conhecido, à conformação com o já adquirido. Onde a necessidade urgente, me parece, de psicanalisar os educadores (ou disciplinadores), de instalar uma psicologia da despsicologização, a fim de

⁸⁷⁴ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:855> Acesso em 09 de agosto de 2023

que eles passem a ser agentes que despertem, que provoquem, que levem a descobrir e a criar (ou recriar), e não se limitem a desempenhar esse odioso papel de disciplinadores intelectuais, de capatazes da inteligência revendedores de um saber-mercadoria, empacotado ou enlatado para fins ditos “pedagógicos”.

Uma "cabeça benfeita" seria uma mente bem estruturada e objetivada, resultado de um sistema educacional que molda e modela os indivíduos. Hilton Japiassú argumenta que essa cabeça precisa ser refeita, e que o enfoque interdisciplinar, aliado à postura crítica e ao questionamento constante do conhecimento, contribui para essa transformação. Nossos cérebros não são "desocupados" ao nascer, mas sim inacabados, sendo moldados pela sociedade e pela escola por meio da linguagem e da instrução. Os(as) docentes precisam se tornar “agentes despertadores de saberes além da sala de aula”, que incentivem a descoberta e a criação, em vez de desempenharem o papel de disciplinadores intelectuais

Dentro dessa necessidade urgente de despertar, a Carta do Fórum de Extensão do Mercosul⁸⁷⁵ (2015) defendeu a ampliação do espaço do conhecer com

[...] deposição da sala de aula como único espaço de “conhecer”, tendo por trajeto um currículo integrador, marcado pela interdisciplinaridade, pela interpelação ao academicismo, pela deposição da compartimentalização disciplinar. A desconstrução do foco percentual de curricularização (10%) e a defesa de 100% das atividades curriculares, efetivamente indissociáveis (não integradas), ensino-pesquisa-extensão constituiu o ponto alto do debate. Também a compreensão da aprendizagem como um processo de mover desejos, de ir além da razão instrumental, do racionalismo cartesiano. Mobilizar para a busca do conhecimento é apaixonar-se pelo conhecimento e nosso essencial desafio.

A Carta do Fórum de Extensão do Mercosul destaca a importância de superar a compartimentalização disciplinar, buscando uma visão mais ampla, inclusiva e holística da educação. Uma das principais questões abordadas é a desconstrução da ideia de que apenas 10% do currículo é dedicado a atividades de curricularização da extensão, defendendo a integração completa de ensino, pesquisa e extensão nessa dimensão viva curricular. É apresentado o desafio essencial da educação: engajar os(as) estudantes e motivá-los a se envolverem ativamente na (re)construção do conhecimento.

⁸⁷⁵ FÓRUM DE EXTENSÃO DO MERCOSUL. UPF, Passo Fundo, RS, 2015. **Carta do Evento**. Disponível em < <https://www.upf.br/jornadadeextensaomercosul/forext-2015> > Acesso em 29 mai. 2022

Indo além da deposição da sala de aula como único espaço, Semler, Dimenstein e Costa⁸⁷⁶ (2004, p.38-39) escrevem o livro “A escola sem sala de aula”. Para os autores,

a sala de aula como espaço e a turma como escala são as duas rupturas necessárias. E como é que essas duas rupturas vêm sendo tentadas? No século XX, os professores aprenderam a colocar os alunos em grupos. Dividem a turma em quatro, cinco grupo – que é o que cabe em volta de uma fogueira, de uma pequena fogueira. É isso aí. Para conversar em cima de uma mesa de reunião. Então, eles dividem os alunos em grupos. Essa foi a maneira encontrada no século XX de romper com a turma, mas mantendo a sala de aula como espaço. Qual o desafio da escola sem sala de aula? É romper com a turma como escala e romper com a sala de aula como espaço. Podemos imaginar a escola sem sala de aula, uma escola em que quebraríamos as paredes e aquele espaço viraria um grande salão. Nesse salão, haveria mesas redondas de doze lugares. Os alunos deveriam estar organizados em times de onze. Um lugar ficaria vago para o professor, o consultor, chegar e ajudar aquele grupo. E o grupo teria de procurar e construir conhecimento. Com base nas informações encontradas, eles construiriam um novo conhecimento, que seria demandado. Como esse novo conhecimento seria demandado? Por guias de aprendizagem, que seriam como um desafio. Suponho que seria necessário ter na escola alguma coisa similar a um auditório. Esse espaço seria destinado a um momento coletivo para os professores explicarem aos alunos o uso do guia de aprendizagem. Depois eles sairiam em grupos, times ou equipes que iriam realizar as tarefas.

Os autores discutem a ideia de romper com a estrutura tradicional da sala de aula e da turma, propondo um ambiente mais aberto, inclusivo e colaborativo.

Na ampliação do espaço formativo, há ainda a otimização do tempo e a significação do processo como modos específicos da extensão⁸⁷⁷ (SÍVERES, 2013, p.30), e nesse ponto vale ressaltar que a curricularização da extensão possibilitará a transposição de projetos temporários para uma continuidade educacional tão necessária para o desafio da não-fragmentação e da prática esporádica que descontinua a ação educativa⁸⁷⁸ (SAVIANI, 2011, p.108-109), contudo um dos maiores desafios para a geração, produção e não mera transmissão e reprodução do conhecimento na educação não formal é o que Boaventura Santos intitula de “hierarquia” na ecologia dos saberes educacionais que traz reflexões sobre a

⁸⁷⁶ SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Escola sem sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

⁸⁷⁷ SÍVERES, Luiz. **O princípio da aprendizagem na extensão universitária**. Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p. 19-33, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/37987200/livro_siveres_-_extensao.pdf#page=19 Acesso em 26 de junho de 2023

⁸⁷⁸ SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

convivência dos saberes⁸⁷⁹ (SANTOS, 2005, p.176-177) e as intervenções no real para que possamos entender a importância da reavaliação das relações concretas na sociedade e a natureza que os diferentes conhecimentos e espaços de produção de saberes proporcionam⁸⁸⁰ (2008, p.159):

Ninguém questiona hoje o valor geral das intervenções no real tornadas possíveis pela ciência moderna através da sua produtividade tecnológica. O que se questiona são muitas das opções concretas sejam elas a bomba de Hiroshima e Nagasaki ou a exploração destrutiva dos recursos da natureza. O que se questiona é também a possibilidade de valorizar outras intervenções no real tornadas possíveis por outras formas de conhecimento. Por exemplo, ninguém questiona a capacidade da ciência moderna para transportar homens e mulheres à Lua ainda que se possa questionar o valor social de tal empreendimento. Neste domínio a ciência moderna mostra uma superioridade indiscutível em relação a outras formas de conhecimento. Há, no entanto, outras formas de intervenção no real que nos são hoje valiosas para as quais a ciência moderna nada contribuiu e que, pelo contrário, são o produto de outras formas de conhecimento. Por exemplo, a preservação da biodiversidade tornada possível pelos conhecimentos camponeses e indígenas e que, paradoxalmente, está hoje ameaçada pela intervenção crescente da ciência moderna. E não nos deverá espantar a riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar, modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência com base exclusivamente na tradição oral? Dirá algo sobre a ciência o fato de que através dela tal nunca teria sido possível?

Por isso Boaventura Santos chama a ecologia de saberes de extensão ao contrário⁸⁸¹ (SANTOS, 2005, p.176-177):

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. 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 (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. De par com a euforia tecnológica, ocorre hoje uma situação de falta de confiança epistemológica na ciência que deriva da crescente visibilidade das consequências perversas de alguns progressos científicos e do facto de muitas das promessas sociais da ciência moderna não se terem cumprido. Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico

⁸⁷⁹ “A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo.” SANTOS, Boaventura de Sousa. (2005). **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez. (Coleção questões da nossa época, v.120). Disponível em https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/42125/4/A%20universidade%20no%20seculo%20XXI_para%20uma%20reforma%20democratica.pdf Acesso em 07 de agosto de 2023

⁸⁸⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em https://www.academia.edu/39291423/A_gramatica_do_tempo_para_uma_nova_cultura_politica20190528_106790_1pripw1 Acesso em 23 de junho de 2023

⁸⁸¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. (2005). **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez. (Coleção questões da nossa época, v.120). Disponível em https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/42125/4/A%20universidade%20no%20seculo%20XXI_para%20uma%20reforma%20democratica.pdf Acesso em 07 de agosto de 2023

e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento.

Apresentamos também outro grande desafio, além da abertura, no âmbito das lutas coletivas e tensões do próprio espaço: o da legalidade⁸⁸² (ARROYO, 2014, p.269-270):

Especificamente, as lutas coletivas pela escola básica explicitam essas tensões no próprio território do direito à educação e das concepções de educação, mas vão mais fundo explicitando lutar por construir seus espaços, vilas, favelas, ocupações, assentamentos como territórios legais. De direito. A escola confere legalidade a seus territórios seja nas vilas, favelas, nos campos ou nos quilombos. As lutas por escola no campo, no quilombo, na favela é parte de uma luta maior para que seus espaços sejam reconhecidos legais, não territórios do ilegal.

Para Maria da Glória⁸⁸³ (GOHN, 2013, p.18), a educação não formal “prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo”.

Caria⁸⁸⁴ (2014) explica que a “aprendizagem e o uso social do conhecimento é cada vez mais uma condição necessária de existência social a qualquer cidadão numa sociedade democrática”.

Para Milton Santos⁸⁸⁵, (2022, p.199) “se o ser é a existência em potência, segundo Sartre, e a existência é o ser em ato, a sociedade seria, assim, o Ser e o espaço, a Existência. É o espaço que, afinal, permite à sociedade global realizar-se como fenómeno”. É o espaço que permite construir e reconstruir uma comunidade de aprendizagem. Para Ferreira e Flores⁸⁸⁶ (2012, p.233) “a edificação de comunidades de aprendizagem supõe a existência e a criação de espaços de debate, de partilha e de construção comunicativa dos sentidos para a acção.”

⁸⁸² ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

⁸⁸³ GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013

⁸⁸⁴ CARIA, Telmo H. **Hierarquias de conhecimento e saber profissional**. Cadernos de Pesquisa (Impresso), v. 44, no 154, p. 798-826, 2014.

⁸⁸⁵ SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022. p. 199.

⁸⁸⁶ FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. **Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória**. 2012. Disponível em

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem_%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf Acesso em 22 e junho de 2023.

Logo, a existência enquanto educador-educando social⁸⁸⁷ (GOHN, 2013, p.16) é decorrente desse conteúdo de prática social no currículo que se materializa em espaços de debate, de partilha e de construção comunicativa que vão além da sala de aula, que nesse modelo não é o único espaço do saber, pois “a escola não deve ser a única responsável pela educação, posto que não é a educação que faz a cultura, mas a cultura que faz a educação”⁸⁸⁸ (PAVANI, 2013, p.58).

A apresentação de outras perspectivas de territorialidade na aprendizagem experiencial significativa “faz acender a centelha de novas descobertas, novos conhecimentos que enchem e iluminam a vida” ⁸⁸⁹ (ROGERS, 1985, p.31), abre caminho para as “Grandes Navegações”⁸⁹⁰ (BASEIO, 2013, p.221), para outros espaços, sujeitos e saberes tão indispensáveis para o currículo em integração, interdisciplinar, dialógico, histórico, crítico, de impacto e transformação social. Paulo Freire⁸⁹¹ (1986, p.107) adverte sobre essas Grandes Navegações:

Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores que apoiam o status quo estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder

⁸⁸⁷ Maria da Glória explica que “na educação formal sabemos que os educadores são fundamentalmente os professores, embora as ações de todo(as) os(as) profissionais que atuam na escola têm caráter educativo por seu sentido e significado. Na educação não formal, há a figura do educador social mas o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

⁸⁸⁸ PAVANI, Elaine Cristina Rossi. **Aulas de campo na perspectiva histórico crítica: contribuições para os espaços de educação não formal**. 2013. Disponível em https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/164/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Aulas_campo_perspectiva_hist%C3%B3rico_cr%C3%ADtica.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 16 de julho de 2023.

⁸⁸⁹ ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

⁸⁹⁰ O termo “Grandes Navegações” nos remete às experiências sociais complexas, além dos muros, navegando no vasto e rico oceano de saberes populares, vivências e possibilidades a serem conquistadas e “à imagem do mar associada ao instrumento de percussão redondo, elementos que sugerem o imaginário das grandes navegações (o mar e o mundo a ser conquistado)”. BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana; DA CUNHA, Maria Zilda. **O Ressignificar do imaginário em Grandes Navegações**. TECENDO LITERATURA, p. 211, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/31359310/Livro_Grandes_Navegacoes_Metafisicas_-_volume_I.pdf Acesso em 15 de jun. 2023

⁸⁹¹ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

Quando esses espaços, “onde se desenvolvem a trama social e política”⁸⁹² (BARBOSA, 2004, p.31), são considerados no âmbito da Pedagogia Histórico-crítica a definição vai além do espaço físico e geográfico e alcança o “espaço de construção de uma personalidade social e de conquista de um novo conceito de hegemonia”⁸⁹³ (SEMERARO, 2006, p.212), recusando o “espaço de esfera pública burguesa e assumindo o conteúdo do espaço de esfera pública popular, proletária, da classe trabalhadora”⁸⁹⁴ (OLIVEIRA et al 2018, p.47-50).

⁸⁹² BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** 2004. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?sequence=1>? Acesso em 16 de julho de 2023.

⁸⁹³ “Hoje, em plena crise do sistema global, quando ainda se confunde educação com ‘laissez faire’, criatividade com espontaneísmo, liberdade com permissivismo e falta de responsabilidade, conhecimento com informações, salpicadas e estudo com interesse pessoal, a proposta educativa de Gramsci apresenta-se com uma originalidade e um potencial revolucionário extraordinário. Voltando, assim, ao nosso ponto de partida, podemos concluir que a educação pensada e vivenciada por Gramsci desmente o lugar comum que a apresenta como uma função secundária em relação à centralidade da política e do ‘moderno príncipe’. Em Gramsci, não apenas a política é chamada a assumir um caráter pedagógico, mas também a educação deixa de ser entendida como adestramento para o trabalho, como um processo individual, limitado aos muros da escola e passa a ser entendida como um espaço de construção de uma personalidade social e de conquista de um novo conceito de hegemonia pelas classes subalternas. As revolucionárias relações pedagógicas construídas sobre a reciprocidade dialética mestre-aluno, intelectual-povo, filosofia-história e a ‘relação pedagógica’ que se aprende a estabelecer entre as diversas instâncias que constituem a vida humana e social colocam em questão a concepção atávica de sociedade, de política e de poder (fundados sobre a dominação e as divisões hierárquicas naturalmente aceitas, sobre a estrutura de uma sociedade que se organiza em base aos princípios do comando-obediência, superior-inferior, chefe-subalterno, patrão-operário, dirigente-dirigido) e abrem a história ao reconhecimento do outro, à superação das classes subjugadas, à autodeterminação dos indivíduos, a surpreendentes transformações sociais e a criações inéditas da humanidade”. SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2006.

⁸⁹⁴ “O conceito de “esfera pública proletária” – na acepção aqui compreendida – foi apresentado por Okar Negt e Alexander Kluge primeiramente no livro *Esfera pública e experiência: sobre a análise da organização da esfera pública burguesa e da esfera pública proletária* publicado originalmente em 1972. [...] na esfera pública burguesa a sutileza da manipulação ideológica se constitui em apresentar os interesses privados da classe dominante como interesse público geral ao mesmo tempo em que busca incorporar os interesses das classes subalternas esvaziando-os de seu sentido de classe. [...] é precisamente no enfrentamento destas condições e mecanismos de dominação e exploração da esfera pública burguesa que se estabelece a importância da gestão de uma nova esfera pública, a esfera pública proletária que altere a rigor o estatuto da própria política. [...] a esfera pública proletária se apresenta como a antítese da esfera pública burguesa não só em relação ao seu conteúdo social elementar, como também ao próprio espaço destinado à atuação política das massas na defesa dos seus interesses. Na esfera pública burguesa às massas é reconhecida sua movimentação política e social se esta estiver prevista por ordenamentos legais, jurídicos pré-estabelecidos. Ou seja, objetiva-se obter um maior controle sobre o espaço de ação das massas, por isso o instituto da representação na democracia burguesa ser um dos elementos-chave no que se refere a uma participação dirigida. Já a esfera pública proletária se revela como um espaço no qual a relação com o poder, com a experiência política se apresenta sobre as bases da autonomia”. OLIVEIRA, Aislan Jonis Estevam Bertolucci de et al. **O conceito de democracia no pensamento de Rosa Luxemburgo.** 2018. Disponível em https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4047/2/Aislan_Oliveira_2018.pdf Acesso em 18 de junho de 2023

Logo, o espaço de produção do saber deve ser integrado, relacional, significativo, democrático e revolucionário, “onde é possível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista”⁸⁹⁵ (GENTILI; SILVA, 2002, p.13-14). Um “espaço de aprendizado político que colocaria em marcha o movimento de autodeterminação dos subalternos como sujeitos coletivos ativos”⁸⁹⁶ (OLIVEIRA et al, 2018, p.51). Um espaço de leitura de uma realidade em mudança, de “acontecer histórico que está sempre mudando”⁸⁹⁷ (SANTOS, 1996, p.36) unido ao tempo numa “gestação do amanhã”⁸⁹⁸ (CORTELLA, 2006, p.159) pela “noção de evento”⁸⁹⁹ (SANTOS, 1999, p.15-16) com criação, recriação e transformação. Um espaço de articulação política das diversas vozes no

⁸⁹⁵ GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁸⁹⁶ De acordo com Oliveira, “isso implica, na perspectiva de Rosa Luxemburgo, a possibilidade real de construção do espaço contra-hegemônico das massas populares condicionado à defesa dos seus interesses de classe no interior da sociabilidade burguesa, mas principalmente para além da sociedade burguesa. [...] É no processo de constituição desse novo espaço público – fundamentado no livre acesso das massas trabalhadoras à participação democrática nas instâncias de poder (ou melhor, contrapoder), nas tomadas de decisões – que a própria política acaba sendo ressignificada, expressando assim um novo conteúdo voltado para os interesses público coletivo. Desta forma, as massas não são mais concebidas como sujeitos passivos, que se curvam às determinações que lhe são impostas de fora, de forma externa, mas sim como sujeitos atuantes no cenário político, na vida social. Nestas condições, a dimensão democrática da política colocada em movimento pelas massas proporcionaria a criação de uma nova identidade das próprias massas com o poder público configurando o espaço por excelência do exercício do poder”. OLIVEIRA, Aislan Jonis Estevam Bertolucci de et al. **O conceito de democracia no pensamento de Rosa Luxemburgo**. 2018. Disponível em https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4047/2/Aislan_Oliveira_2018.pdf Acesso em 18 de junho de 2023

⁸⁹⁷ SANTOS, Milton. **O lugar: encontrando o futuro**. Revista de urbanismo e arquitetura, v. 4, n. 1, 1996. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/rua/article/download/3113/2230> Acesso em 19 de junho de 2023.

⁸⁹⁸ “Nosso tempo, o dos educadores, é este e hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não qualquer um amanhã, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora”. CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Cortez: instituto Paulo Freire, 2006.

⁸⁹⁹ “A primeira dessas categorias é a noção de evento. Ela tem entrada recente no meu vocabulário e imagino que seja talvez a minha contribuição pessoal mais importante, na medida em que é a forma de resolver uma série de problemas de método. Isso porque permite unir o mundo ao lugar; a História que se faz e a História já feita; o futuro e o passado que aparece como presente. O presente é fugaz e sua análise se realiza sempre a partir dos dois polos: o futuro como projeto e o passado como realização já produzida. O evento aparece como essa grande chave para unir também as noções de tempo e espaço, que até recentemente não apareciam como um todo único. Mesmo os que avançaram mais na questão do “tempoespaço” eram obrigados a pôr um travessão entre essas duas palavras. A minha proposta é que só é possível falar em tempo-espaço a partir da ideia de evento, que reúne tempo e espaço numa categoria única. [...] Dessa forma, a noção de evento, de tempo empírico, do mundo como possibilidade de um futuro realizável (logo, a negação da ideia dos impossíveis) é uma ameaça à queda na depressão. SANTOS, Milton. **O território e o saber local: algumas categorias de análise**. Cadernos Ip.ur, v. 2, p. 15-25, 1999. Disponível em <https://revistas.ufjf.br/index.php/ip.ur/issue/download/277/86#page=13> Acesso em 19 de junho de 2023.

debate público educacional de regulação comunitária e cidadã⁹⁰⁰ (ESTÊVÃO, 2006, p.91).

Esses eventos no espaço-tempo são de produção do saber, dialéticos, de participação, de luta, resistência, criticidade⁹⁰¹ (FREIRE, 2013, p.55) e contestação, construídos histórica, cultural e socialmente, onde a atividade pedagógica se configura um exercício crítico de identidade, de consciência de classe, geradora de “sentimento de acuidade insuportável, de caráter intolerável da sua existência social e econômica, do qual era escravo”⁹⁰² (LUXEMBURGO, 2009, p.52).

E desse despertar surge o pertencimento como fio condutor de um processo contínuo de aprendizagem significativa/significante de construção/desconstrução, de transição/ruptura e de instituído/instituinte, de uma nova concepção de hegemonia que é popular e democrática.

Para Haesbaert⁹⁰³ (2012, p.37), espaço não é somente um dado, é um resultado decorrente de seis perspectivas: Geografia; Ciência Política; Economia; Antropologia; Sociologia; e Psicologia.

Apesar de ser um conceito central para a Geografia, território e territorialidade, por dizerem respeito à espacialidade humana, têm uma certa tradição também em outras áreas, cada uma com um enfoque centrado em uma determinada perspectiva. Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza), a Ciência Política enfatiza sua construção a

⁹⁰⁰ “[...] essa concepção de democracia permite dar maior solidez à possibilidade de todos sermos vistos e ouvidos num espaço público, de articularmos coletivamente a voz no debate público, tendo em conta, porém, as nossas diferenças. Essa comunicação entre perspectivas diferentes preserva a pluralidade [...] Além disso, dá um carácter contingente e parcial ao meu ponto de vista, ao mesmo tempo que reconhece aos outros o direito de desafiar os meus argumentos e interesses, forçando-me a transformar as minhas expressões de auto-interesse pelos apelos à justiça. Desse modo, todos os participantes ganham uma visão mais ampliada dos processos sociais e simultaneamente se reforça a importância da regulação comunitária e cidadã”. ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e direitos humanos**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 01, p. 85-101, 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v32n01/v32n01a06.pdf> Acesso em 24 de junho de 2023.

⁹⁰¹ “A criticidade e as relações que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. Para os seres humanos, o aqui e o ali, envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem, mas consequentemente, contam a história deste mútuo fazer.” FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

⁹⁰² LUXEMBURGO, Rosa. **Greve de massas, partidos e sindicatos**. In: LOUREIRO, Isabel M. (org.) Rosa Luxemburgo: textos escolhidos. São Paulo: ed. Expressão Popular, 2009. Disponível em <http://www.laurocampos.org.br/wp-content/uploads/2021/03/74578185-LOUREIRO-Isabel-org-Rosa-Luxemburgo-Textos-Escolhidos.pdf> Acesso em 21 de junho de 2023.

⁹⁰³ HASBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios à multiterritorialidade”**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4049992/mod_resource/content/1/Haesbaert.%20Cap.%202%20definindo%20territorio.pdf Acesso: 03 de jan. 2023

partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); a Economia que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fato locacional ou como uma das bases da produção (enquanto “força produtiva”); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do “neotribalismo” contemporâneo); a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo.

Essa visão integradora do espaço que considera todas essas perspectivas é o enfoque do processo educacional Histórico-crítico na realização de um currículo em integração tendo o próprio Eixo da Extensão como “espaço privilegiado para a formação profissional que vai além do tecnicismo”⁹⁰⁴ (PINHO DE ALMEIDA, 2015, p.62):

se existir humanamente, como diria Paulo Freire é pronunciar o mundo, só o posso fazer nas relações que travo a partir do mundo, com o mundo, com a realidade social, nas relações das pessoas e nas atitudes que eu possa ter com os outros é que me faz diferente. A Universidade não deve, portanto, abster-se de vivenciar o mundo, de oferecer espaço além de seus muros, de ouvir a sociedade, de dialogar entre os saberes, de inovar a partir das demandas necessárias ao mundo, da comunicação do conhecimento. Nesse sentido, a extensão situa o sujeito/acadêmico/pesquisador e outros sujeitos envolvidos neste processo de aprendizagem no tempo presente, nas demandas de sua sociedade, apresentando-se como espaço de aprendizagem e interação com o mundo de hoje e no tempo presente. Desta forma, a extensão apresenta-se como um espaço privilegiado para a formação profissional que vai além do tecnicismo, ou seja, a extensão provoca situações concretas de vivência da realidade cotidiana, nas quais apresenta ao aluno desafios teórico-práticos, a serem solucionados. As problemáticas sociais que se apresentam no cotidiano despertam a curiosidade e o desejo para aprender impulsionados por uma causa/demanda societária que lhes faça sentido, buscando soluções possíveis a partir da construção de projetos coletivos.

A extensão como espaço possibilita a experiência total, por isso Hasbaert⁹⁰⁵ (2012, p. 75-76) defende a noção de espacialidade para substituir território como:

uma espécie de ‘experiência total’ do espaço que faz conjugar-se num mesmo lugar os diversos componentes da vida social; o espaço bem circunscrito pelo limite entre exterior e interior; entre o Outro e o semelhante; e onde se pode ler, na relação funcional e simbólica com o extenso material, um conjunto de idealidades partilhadas.

⁹⁰⁴ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. Diversité Recherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

⁹⁰⁵ HASBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4049992/mod_resource/content/1/Haesbaert.%20Cap.%202%20definindo%20territorio.pdf Acesso: 03 de jan. 2023

A EPT não é uma educação desinteressada, assim como não ignora os riscos e interesses conflitantes, até porque “o que se aprende parte do interesse e o interesse é um projeto político, um projeto de vida, um processo de transformação da sociedade”⁹⁰⁶ (PINHO DE ALMEIDA, 2015, p.64).

A EPT existe para tensionar e atender as necessidades e os interesses da classe trabalhadora, logo o espaço de produção do saber deve ser organizado com uma visão relacional⁹⁰⁷ (PACHECO, 2015, p.9), ou seja, inserido nas relações sócio-históricas e de poder, mas igualmente integrado a todas as perspectivas acima expostas, para que a experiência pedagógica seja total. Marise Ramos⁹⁰⁸ (2016, p.68) citando Saviani adverte que

é bom lembrar que na Pedagogia Histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da Pedagogia Histórico-crítica.

⁹⁰⁶ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

⁹⁰⁷ Pacheco trata sobre essa visão relacional: “por essa via, compreende-se que a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal. Ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade pela ação do conjunto das organizações em geral. Nesse processo, o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal”. PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Político-Pedagógico%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

⁹⁰⁸ RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas educacionais: da pedagogia das competências à Pedagogia Histórico-crítica**. Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 59-76, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/download/61990246/122-2016_Teoria_historico_cultural_questoes_fundamentais_para_educacao_escolar20200204-70130-1c73h1f.pdf#page=59. Acesso 06 de jan. 2023

O “ser, o pertencer e o cuidar”⁹⁰⁹ (BEHRENS, 2006, p.26) territorial, “a partir de uma construção crítica, política e na lógica da integralidade”⁹¹⁰ (CARDOZO et al, 2019, p.170), compõem essa prática social histórico-crítica que religa e transforma os valores, interesses e a percepção humana, possibilitando a construção da democracia, participação e cidadania na escola, ou melhor, a “vivência da democracia, participação e da cidadania na escola”⁹¹¹ (ALVES, 2013, p.59-60), politizando a educação politizada⁹¹² (GOHN, 2013, p.42) e a partir dessa descoberta se perguntar: que tipo de política estou fazendo? ⁹¹³ (FREIRE; SHOR, 1986, p.34).

⁹⁰⁹ Behrens aponta como determinante para essa aprendizagem significativa “ambientes educacionais que superem a função de oferecer aprendizagens baseadas em fatos ou habilidades e que busquem um estado de conexão com a vida, respeitando a diversidade na unidade, impregnando os alunos com a experiência de ser, de pertencer e de cuidar do universo, sendo sensível, tendo compaixão com seus semelhantes e consigo próprio. BEHRENS, Maria Aparecida. **Paradigma da complexidade.** Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006

⁹¹⁰ CARDOZO, Priscila Schacht et al. **Agir educativo-comunicativo na relação de assistentes sociais com familiares e usuários: a integralidade no cuidado em saúde mental.** Saúde e Sociedade, v. 28, p. 160-173, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bm9PZsvPZcHtrjzZSGNxQNq/?lang=pt> Acesso em 07 de agosto de 2023

⁹¹¹ Destaco nessa nota a crítica de Rubem Alves: “o projeto educativo que mais se lê é o da educação para a cidadania. O projeto educativo que mais se pensa também deve ser. O resultado de um tal projeto – o objeto – é que não se vê. Não há projetos de roteiro imposto. A educação não é asséptica. Uma educação de pinças e bisturi, máscara e luvas, de livro de estante catalogado e empoeirado e de laboratório fechado e bolorento não se enquadra no que hoje pode ser a escola. Se incutimos valores – de democracia, participação, cidadania – que não são vividos na escola, de que servem? O projeto educativo das escolas é também uma forma de mostrar aos alunos como a escola se posiciona diante da vida. Para isso tem que haver vida nas escolas”. ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas – São Paulo. Papirus Editora. 13ª edição, 2022.

⁹¹² “Temos que politizar a educação, e com ela, os seus conselhos e todas as formas possíveis da participação da comunidade educativa na vida cotidiana da escola. Há necessidade de se atingir a mídia, para que as ações de gestão compartilhada, escola/comunidade, ganhem visibilidade e legitimidade junto à sociedade mais ampla. Afinal, os conselhos e os colegiados são partes de uma gestão compartilhada e governar é também uma oportunidade de construir espaços de liberdade, desenvolver a igualdade, em suma: construir o projeto da emancipação com sentidos e significados, ancorados em marcos referenciais substantivos, e não participar de cenários armados estrategicamente para referendar decisões arquitetadas de cima para baixo”. GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

⁹¹³ “Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição.” FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

A prática social é indispensável para a tomada de consciência crítica da realidade⁹¹⁴ (FREIRE, 1977, p.48), consciência do direito ao trabalho, à cidade, à terra⁹¹⁵ (ARROYO, 2014, p.271) na promoção de uma educação “fora das estruturas convencionais”⁹¹⁶ (FREIRE; HORTON, 2003, p.69), que “ensina a pensar, a pesquisar, a dialogar, a criar, a viver e conviver”⁹¹⁷ (ARDUINI, 2007, p.127), e como consequência, atua no fazer transformador na realidade opressora para uma concepção de hegemonia democrática popular que desoculta sujeitos sociais e os convertem em uma questão para si mesmos⁹¹⁸ (ARROYO, 2013, p.264).

Paulo Freire⁹¹⁹ (2001, p.16) já defendia a associação dos espaços pedagógicos, onde a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento e outros espaços podem propiciar a interação de experiências. E essa procura, essa busca por outros ambientes se dá a partir da prática social que torna o espaço pedagógico “uma experiência do voo”⁹²⁰ (ALVES, 2018, p.59).

Paulo Freire⁹²¹ (2022, p. 32) ensina que “a práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Para ele, inserção crítica e ação são a mesma coisa e compõe “a direção da luta pela transformação social, e do emancipar emancipando todas as classes sociais,

⁹¹⁴ “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas de contorno não discirna; [...] Isto é verdade se, se refere às forças sociais[...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.” FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP**. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

⁹¹⁵ ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

⁹¹⁶ FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis: Vozes, 2003.

⁹¹⁷ ARDUINI, Juvenal. **Ética responsável e criativa**. São Paulo: Paulus, 2007.

⁹¹⁸ ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁹¹⁹ FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <https://archive.org/details/freire-paulo.-a-educacao-na-cidade/page/n1/mode/2up> Acesso em 21 de junho de 2023.

⁹²⁰ “Os alunos se assentam em carteiras. Os professores dão aulas. Os alunos anotam. Tudo de acordo com a ‘grade curricular’. ‘Grade’ = ‘gaiola’. Essa expressão revela a qualidade do ‘espaço’ educacional em que vivem os aprendizes de educador. O tempo do pensamento também está submetido às grades do relógio. Toca a campainha. é hora de pensar “psicologia”. Toca a campainha. é hora de parar de pensar “psicologia”. é hora de pensar ‘método’... Os futuros educadores fazem provas e escrevem *papers* pelos quais receberão notas que lhes permitirão tirar o diploma que atesta que eles aprenderam os saberes que fazem um educador. Desejamos quebrar as gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do voo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do voo”. ALVES, Rubem. **Lições do velho professor** [livro eletrônico] Campinas, SP: Papirus, 2018.

⁹²¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

que está nas mãos da classe trabalhadora, cujo movimento pedagógico pela cidadania se traduz em igualdade e justiça”⁹²² (PACHECO, 2015, p.31). E dentro dessas ações críticas sobre a realidade, suas relações pedagógicas de emancipação e de luta pela transformação, devemos expor a metodologia dessa pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

*“O assoalho que os outros pisam indiferentes, tem, no entanto, suas paisagens secretas. É porque ninguém contempla muito as linhas e as cores da madeira. Algumas, na verdade, são lisas, da mesma cor, em tons de pele humana – amareladas, róseas, morenas. Outras, porém, encerram desenhos tais que, olhando-se para dentro delas, poder-se-ia dispensar qualquer lugar do mundo. A princípio parecem apenas riscos, sem nenhuma significação. Mas pouco a pouco se observa que há ondulações de águas, praias, montanhas, um estremecimento de pássaros, florestas densas, que escurecem – logo um súbito jorro de estrelas e de luas, borboletas infinitas adelgaçam as asas riquíssimas, e santos de mãos postas pairam por cima de encrespadas nuvens... Há um outro mundo, no assoalho que se pisa indiferente. [...] Há outros mundos, também, noutras coisas esquecidas; nas cores do tapete, que ora se escondem ora reaparecem, caminhando por direções secretas. As pessoas de pé, olhando de longe e de cima, pensam que tudo são flores, grinaldas de flores...flores... [...] ali há noites, dias, portas, jardins, colinas, plantas e gente encantada, indo e vindo e virando o rosto para lhe responder, quando ela chama... Por isso é tão bom andar pelo chão, como os gatos e as formigas. Por baixo das mesas e das cadeiras reina uma frescura que a madeira conserva como a sombra que projetou no tempo em que foi árvore. É desse lado que se pode ver como certas coisas são feitas: recortes, parafusos, encaixes, pedaços de cola... É desse lado que as coisas são naturais e verdadeiras, como nós, quando nos despimos.”*⁹²³ (MEIRELES, 1983. p.12-13)

⁹²² Pacheco lembra que no momento histórico da elaboração do conceito de cidadania “a burguesia representava o segmento mais avançado da sociedade encarnando, desta forma, os anseios de transformação de todas as classes dominadas. Com a transformação da burguesia em classe dominante e conservadora, a direção da luta pela transformação social passa para as mãos do proletariado clássico, cuja luta pela cidadania se traduzia em igualdade e justiça. O desafio histórico dos trabalhadores é o fato de que eles só podem se emancipar emancipando a todas as classes sociais. Com a consolidação do capitalismo moderno, o conceito de cidadania adquire um novo e radical significado calcado na igualdade, pois o capitalismo, apesar de sua origem progressista, passa a ser negador da cidadania plena. Após a revolução técnico-científica, o funcionamento do sistema vai depender da qualificação dos trabalhadores, razão pela qual é possibilitado a estes o “treinamento” de competências, sem, contudo, dispensar-lhes uma educação verdadeira, uma educação integral e omnilateral. Portanto, para os IFs, a educação tem de ser concebida no sentido freireano como instrumento de libertação individual e coletiva, em que o educando passa a compreender as engrenagens sociais nas quais está inserido, naquela determinada circunstância histórica e seu papel na mesma”. PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

⁹²³ MEIRELES, Cecília. **Olhinhos de Gato**. São Paulo: Editora Moderna, 1983. (12ª edição).

O fascinante universo da pesquisa científica é um mergulho em paisagens secretas, onde o assoalho que os outros pisam indiferentes revela suas linhas e cores ocultas. O que antes eram apenas riscos aparentemente sem significação, revelam-se ondulações de águas, praias, montanhas e florestas densas. De repente, somos surpreendidos por um jorro de estrelas e luas, borboletas infinitas e santos pairando sobre encrespadas nuvens. O assoalho que pisamos indiferentes é apenas uma das muitas coisas esquecidas que guardam em si outros mundos.

É por isso que é tão importante caminhar pelo chão da pesquisa científica. É nesse ângulo que as coisas se revelam verdadeiras. Portanto, ao adentrar no capítulo de metodologia científica, convidamos você a conhecer como construímos um caminho seguro para se aventurar por essas paisagens secretas, a explorar os desenhos ocultos e a desvendar saberes além da sala de aula, pois é na curiosidade e na vontade de desvendar o desconhecido que reside a essência da pesquisa científica.

O presente capítulo destina-se ao detalhamento dos procedimentos metodológicos aplicados no desenvolvimento da pesquisa em questão. A partir da metodologia, descrita a seguir, buscou-se compreender, na perspectiva Histórico-crítica, como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses. Para tanto, faz-se necessário descrever os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, e, por conseguinte o atendimento aos seus objetivos.

Para tanto, fez-se necessário estabelecer o embasamento metodológico no qual se ancorou o trabalho, quanto ao objeto, objetivos e natureza do estudo, bem como o desenhar das etapas de atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa. Nesse sentido é importante destacar a sequência de etapas que foram utilizadas no desenvolvimento da pesquisa: a) caracterização da pesquisa; b) descrição dos participantes; c) técnicas de coleta de dados; e d) análise dos dados e discussão dos resultados.

Segue desenho teórico-metodológico, aderente com o tema, o referencial teórico, o problema e os objetivos da pesquisa.

Gráfico 19: Desenho teórico-metodológico da pesquisa



Fonte: elaboração própria 2023

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa busca compreender, na perspectiva Histórico-crítica, como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir para a curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araioses. Para tanto, buscou-se a participação dos sujeitos envolvidos, a saber docentes do IFMA Campus Araioses e artesãs da COART ARAYOS, os quais participaram de maneira ativa na identificação do problema.

Demo⁹²⁴ (2006, p.36) define pesquisa como “diálogo inteligente com a realidade”. Esse diálogo é resultado do contraditório de ideias, do conflito e do desafio de problematizar as questões e buscar soluções. Sobre isso, Filho⁹²⁵ (2006, p. 64) esclarece que o ato de pesquisar traz a necessidade do diálogo crítico com a realidade a qual se pretende investigar.

⁹²⁴ DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed – São Paulo: Cortez, 2006.

⁹²⁵ FILHO, J. M. **Pesquisa: contornos no processo educativo**. In: José Filho, M; Dalbério, O. Desafio da pesquisa. França: Unesp – FHDSS, p. 63-75. 2006.

Evidenciados estes aspectos, o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado fez-se uso da abordagem que se caracteriza como qualitativa, pois descreverá como a experiência extensionista realizada no âmbito do IFMA-Campus Araíoses pode contribuir com a curricularização da extensão no Curso Técnico em Cooperativismo integrado ao Ensino Médio. A abordagem qualitativa é mais apropriada para o entendimento de um fenômeno de natureza social e de caráter descritivo. Segundo Minayo⁹²⁶ (2013, p. 32-33):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Corroborando, Strauss e Cobin⁹²⁷ (2008, p. 23) explicitam que “a pesquisa qualitativa produz resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação, principalmente, quando se quer retratar experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos”.

Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados mensuráveis e estatísticas, a pesquisa qualitativa busca capturar o universo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos envolvidos no estudo. Essa abordagem reconhece que os seres humanos não são apenas seres que agem, mas também seres que refletem e interpretam suas ações dentro de um contexto social.

Ao trabalhar com o universo dos fenômenos humanos, a pesquisa qualitativa não busca quantificar ou generalizar resultados, mas sim fornecer uma compreensão rica e detalhada dos aspectos sociais e subjetivos envolvidos. Ela permite uma investigação aprofundada de questões específicas, explorando as nuances e complexidades das experiências humanas. Ela contribui para uma compreensão mais completa e rica da realidade, oferecendo uma visão mais próxima e detalhada das experiências humanas, comportamentos, emoções e sentimentos.

⁹²⁶ DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁹²⁷ STRAUSS, Anselm; COBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª edição – Porto Alegre: Artmed, 2008

Assim, levando em consideração a abordagem qualitativa, a pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada ao processo de ensino e aprendizagem. E para reforçar a escolha por essa abordagem justifica-se e fundamenta-se no discurso de Silva e Menezes (2000, 20):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

No contexto da pesquisa, é importante reconhecer que existem informações e aspectos que não podem ser traduzidos em números. Por isso, é necessário adotar uma análise que vá além dos dados estatísticos quantificados. Nessa perspectiva, a problemática em questão foi examinada levando em consideração teorias cientificamente aceitas, bem como a percepção dos participantes e o olhar crítico do pesquisador sobre o objeto de estudo. Dessa forma, foi realizada uma interpretação da realidade em análise, buscando compreender a origem do problema no seu contexto atual. Isso envolveu examinar as diferentes perspectivas e experiências dos(as) participantes, bem como considerar as teorias existentes que se aplicam ao tema em estudo.

O referido trabalho acadêmico-científico adotou como método a pesquisa de campo. Pois, consoante, Gonsalves⁹²⁸ (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Para realizar a pesquisa, este pesquisador interagiu com os(as) participantes, realizou entrevistas, aplicou questionários, analisou documentos e observou a realidade, as percepções de docentes sobre a curricularização da extensão e as percepções das artesãs sobre as atividades e experiências extensionistas da COART ARAYOS em projetos do IFMA Campus Araioses que podem estar relacionadas à

⁹²⁸ GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

curricularização da extensão. Nessa direção, Lakatos e Marconi⁹²⁹ (2021, p.203) a pesquisa de campo tem:

O objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.

Esse método permitiu uma geração de dados mais direta, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado. Ao estar presente no ambiente em que o fenômeno ocorre, o pesquisador tem a oportunidade de vivenciar e contextualizar as informações geradas, além de observar de perto as dinâmicas e interações envolvidas. Nesse sentido, Severino (2013, p. 76) ensina que

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

Portanto, a pesquisa de campo é uma escolha adequada para investigar a curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses, pois permite ao pesquisador reunir um conjunto de informações documentadas a partir do contato direto com os(as) participante e do ambiente em que o fenômeno ocorre.

Ademais, e em razão disso, tem pleno entendimento dos fatos e costumes e anseios das artesãs e de docentes, participantes da pesquisa, dessa maneira como a aponta Gil⁹³⁰ (2002), a pesquisa possibilita realizar a análise da interação entre as pessoas de um grupo ou comunidade, extraindo dados diretamente por meio da realidade dos indivíduos à medida que permite o contato e participação direta do pesquisador com o objeto de estudo, e por conseguinte, tende a gerar dados mais fidedignos e confiáveis.

Por outro lado, é importante destacar, sendo aplicada, a pesquisa objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos do contexto investigado.

⁹²⁹ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9a ed. São Paulo: Atlas, 2021.

⁹³⁰ GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view> > Acesso em 13 de jan.2023

Além das fontes primárias que serão geradas pelas técnicas descritas posteriormente, a pesquisa também avaliará documentos, como Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses e projetos de extensão submetidos no IFMA Campus Araíoses, desta maneira, far-se-á uso da pesquisa documental, que segundo Fonseca (2002, p. 32) ela,

Recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

O tipo objetivo-descritivo-analítico é amplamente utilizado em várias áreas, sendo essencial para uma pesquisa sólida e confiável. Na fase objetiva, buscamos gerar informações de maneira imparcial, evitando influências pessoais ou viés para alcançar dados concretos e mensuráveis que possam ser analisados de forma objetiva. Na fase descritiva, organizamos e descrevemos os dados gerados de maneira clara e sistemática, criando categorias, tabelas e gráficos para apresentar as informações de forma compreensível. Na fase analítica, buscamos entender as relações e padrões presentes nos dados gerados. A análise dos dados permitiu uma interpretação mais profunda do fenômeno em estudo, discussão de resultados e formulações de conclusões embasadas.

Feita a caracterização da pesquisa, passemos ao seu campo e participantes.

3.2 Campo de pesquisa e descrição dos participantes da pesquisa

O município de Araíoses (MA), emancipado politicamente por força da Lei estadual n.º 45, passou à condição de cidade no dia 29 de março de 1938. Situa-se na Microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense, juntamente com mais 5(cinco) cidades, a saber: Tutóia, de onde foi desmembrado, Água doce do Maranhão, Santana do Maranhão, São Bernardo, Santa Quitéria, e Magalhães de Almeida. Integra a Mesorregião do Leste Maranhense.

Araíoses está distante 409 km da capital São Luís, configurando-se como uma das portas privilegiadas de acesso ao Delta do Rio Parnaíba, sendo banhado pelos rios Magu e Santa Rosa, que integram a Bacia do Rio Parnaíba. Coordenadas geográficas: Latitude 2° 53' 24" Sul, Longitude 41° 54' 10" Oeste, tendo limites ao norte com o Oceano Atlântico; Sul com o município maranhense de São Bernardo, Oeste

com o município maranhense de Água Doce do Maranhão e à Leste com o município piauiense de Parnaíba.

Figura 7
Mesorregião do Leste
Maranhense



Fonte: IBGE 2019

Figura 8
Microrregião do Baixo
Parnaíba Maranhense



Fonte: IBGE 2019

Figura 9
Município de Araiões



Fonte: IBGE 2019

Araiões possui uma área territorial de 1.789.730km² e mais de 135 comunidades, conforme Figura 10.

Figura 10: Comunidades do município de Araiões



Fonte: Francisco Duarte Carvalho (2020)

Segundo o site IBGE CIDADES, o censo demográfico publicado em 2010 apontou uma população de 42.505 no município de Araíoses e a estimativa era de 47.095 para o ano 2022, contudo a população de Araíoses (MA) chegou a 39.052 pessoas no Censo de 2022, o que representa uma queda de -8,12% em comparação com o Censo de 2010, sendo aproximadamente 30% da população localizada na zona urbana e 70% na zona rural. Sua densidade demográfica é de 23,84 hab/km². O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi medido em 0,521 que corresponde a posição 193º no Estado do Maranhão e 5.453º em nível de Brasil, revelando-se como um baixíssimo nível de qualidade.

Ainda no campo da pesquisa, o IFMA Campus Araíoses integra a fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Imagem 2 – Local de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: autoria própria 2021

Imagem 3 – Vista aérea do IFMA Campus Araíoses



Fonte: Comunicação Social do IFMA (2021)

Com a finalidade de identificar e verificar as diferentes percepções sobre a problemática dentro do contexto da curricularização da extensão, a presente pesquisa teve como participantes:

a) 18(dezoito) docentes de cursos técnicos integrados do IFMA Campus Araíoses;

b) 09(nove) artesãs da COART ARAYOS que integram projetos de extensão em andamento ou concluídos no IFMA Campus Araíoses.

Vale ressaltar que as duas categorias de participantes da pesquisa tiveram sua identidade preservada, sendo que, quando houve a necessidade de menção de participantes, usamos termos que os identifica através das peças artesanais, matéria-prima e ambiente.

As artesãs foram identificadas da seguinte maneira: artesã biscuit; artesã aquarela; artesã crochê; artesã taboa; artesã semente; artesã manguezal; artesã bordado; artesã carnaúba; e artesã fibra. Os(as) docentes foram identificados da seguinte maneira: P1; P2; P3, e assim sucessivamente.

3.3 Técnicas de geração de dados

Para que a investigação seja interacional e reveladora a partir do fenômeno investigado, as técnicas de geração de dados que foram aplicadas de forma estratégica ao longo das etapas do estudo. Tais técnicas são procedimentos de produção de dados e a confrontação entre os dados com a teoria que os suscitou⁹³¹. (BRUYNE; HERMAN; SHOUTHEETE, 1991, p.36). Para Severino, são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias. Nesse sentido, entende-se, na concepção do mesmo autor⁹³² (2007, p.124), que

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Na concepção de Severino, as técnicas são os meios de operacionais que servem para a mediação para fins de realização da pesquisa através de diferentes metodologias. Ainda segundo Severino, as técnicas de pesquisa podem ser: documentação, entrevista, entrevistas não-diretivas, entrevistas estruturadas, história de vida, observação e questionário. Nesse sentido, a escolha pela aplicação dos questionários e da entrevista semiestruturada configurará o estudo numa pesquisa de campo

Sobre o trabalho em campo, Minayo⁹³³ (2013, p.90-91) ensina que

o trabalho em campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os 'atores' que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para que faz pesquisa social. É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocado, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível primário da 'descoberta da pólvora', dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas.

⁹³¹ BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

⁹³² SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** – 23ª ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf Acesso em 13 de jan.2023

⁹³³ DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Sobre esse tipo de pesquisa, Lakatos e Marconi⁹³⁴ (2021, p.186) expõem que

[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Dentro desse contexto, a pesquisa desenvolveu-se a partir da concepção de Lakatos e Marconi, abordando o universo do da extensão e do currículo. Nesse sentido, a pesquisa em sua abordagem apropriou-se das seguintes técnicas de coleta de dados, a saber: a) os questionários com questões fechadas e abertas, os quais foram aplicados junto aos docentes; b) as entrevistas semiestruturadas, sendo estas aplicadas com as artesãs participantes da pesquisa; e c) análise documental, na qual fora realizado o exame analítico do PPC do curso de cooperativismo e projetos de extensão submetidos do IFMA Campus Araíoses.

Na primeira etapa do trabalho voltada para o levantamento de dados foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas com os(as) docentes participantes. O questionário teve a composição de 10 questões, sendo 5 (cinco) questões organizadas em escala Likert, contemplando opções que vão desde “concordo plenamente” a “discordo totalmente”, bem como 01 (um) questão contemplando opções “sim” e “não”, além de 04 (quatro) questões abertas discursivas.

Os dados do questionário dos participantes docentes foram gerados com auxílio da plataforma *Google Forms*. Na análise documental, focamos nessa primeira etapa nos projetos de extensão submetidos no SUAP. A escolha da técnica do questionário justifica-se na visão de Gil (1999, p.128), que a define como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Em consonância como pensamento do autor, a técnica é ideal para o levantamento de informações junto a um universo de participantes com um número elevado. Sendo a abordagem junto aos docentes a de maior número de participantes, a referida técnica pode dinamizar e agilizar a geração de informações junto ao grupo.

⁹³⁴ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9a ed. São Paulo: Atlas, 2021.

Na segunda etapa do levantamento de informações acerca da temática de estudo, fora realizada entrevista semiestruturada junto à 09(nove) artesãs da COART ARAYOS. A entrevista foi composta por 5 questões provocadoras e aplicada presencialmente. Elas foram transcritas com o suporte do Software *Trasncrive pro*, o qual possibilita o pesquisador utilizar um recurso que proporciona um maior aproveitamento no momento de transcrever as falas. Na análise documental, focamos no Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Cooperativismo na Forma Integrada ao Ensino Médio.

Consultamos também alguns perfis dos projetos na rede social Instagram, onde a experiências dos projetos são compartilhadas para um maior público. Consultamos também alguns perfis dos projetos na rede social Instagram, onde a experiências dos projetos são compartilhadas para um maior público.

Tal escolha pela técnica, fundamenta-se na concepção de Ribeiro⁹³⁵ (2008, p.141), que conceitua que

A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

As entrevistas aplicadas junto às artesãs objetivaram, a partir de uma vivência concreta, analisar que conteúdos e conhecimentos oriundos das atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir com a organização curricular da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araioses. Por ser uma técnica de caráter discursivo, e consequentemente de maior complexidade de análise, ela configura-se como ideal para aplicação junto a um pequeno grupo de participantes, nesse caso, 09(nove) artesãs, que corresponde à metade dos(as) participantes docentes da primeira etapa.

A terceira etapa de levantamento de informações foi dividida em duas: uma para ser discutida na primeira etapa, ou seja, informações sobre os projetos de extensão submetidos no IFMA Campus Araioses; e a outra para ser discutida na segunda etapa, com aplicação das demandas e necessidades de conteúdos e conhecimentos das artesãs da COART ARAYOS no PPC do Curso Integrado em

⁹³⁵ RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129- 148, maio de 2008

Cooperativismo, no contexto da curricularização da extensão. A escolha da técnica evidenciada, apoiou-se na abordagem de Bardin⁹³⁶ (2021, p.46), a qual afirma que

[...] o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Assim, tanto na primeira parte como na segunda parte da terceira etapa documental, a análise das respostas nos questionários e nas entrevistas serviram de suporte básico para a identificação da importância da extensão e dos conteúdos e conhecimentos das atividades extensionistas no contexto da curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses.

3.4 Procedimentos de interpretação e análise dos dados

Dando continuidade, após a geração dos dados junto aos participantes, deu-se a interpretação e análise dos dados. Foram utilizados gráficos, tabelas e porcentagens para a tabulação dos resultados dos questionários aplicados, para que se pudesse representar, de forma visual, os dados gerados na investigação. No que tange a verificação e análise das entrevistas aplicadas com as artesãs participantes da pesquisa, bem como sobre as questões abertas aplicadas como os docentes acerca da problemática em estudo, fora aplicada a técnica de análise de conteúdo. Para Bardin⁹³⁷ (2021, p.44), o termo análise de conteúdo designa

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Sobre a técnica em questão, Bardin (2009, p. 42), explicita que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assim, optou-se pela técnica da análise de conteúdos por se tratar de uma verificação interpretativa de informações de cunho subjetivo. A AC pode

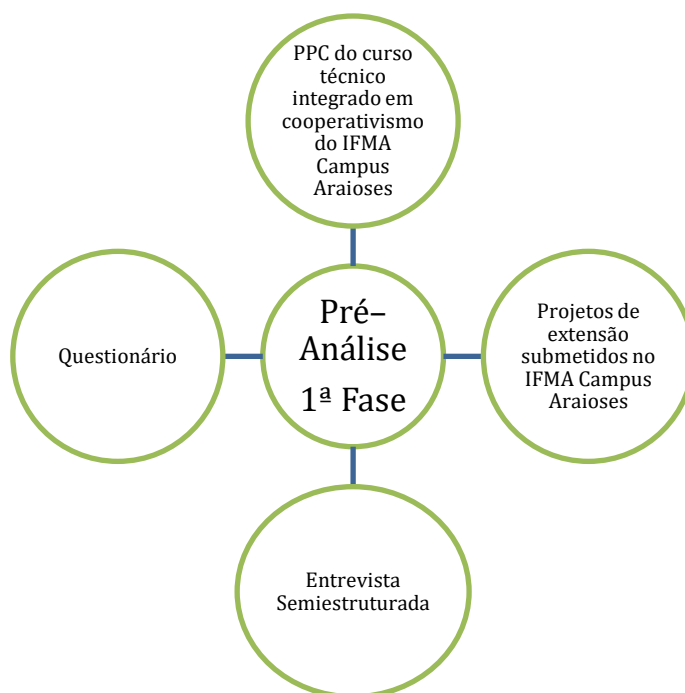
⁹³⁶ BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2021.

⁹³⁷ BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2021.

proporcionar indicativos para as possíveis respostas que estamos buscando à nossa questão problematizadora, em observância às categorias trazidas a priori, bem como aquelas que emergirão no contexto da pesquisa.

De acordo com Bardin (2021, p.20) a AC é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto a comunicação. Para a autora “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2021, p.11). A primeira fase, foi caracterizada como pré-análise sendo a fase de organização dos dados gerados pelos instrumentos de coleta e com isso construir o “corpus” da pesquisa. Sobre o termo “corpus”, Bardin (2021) conceitua como sendo “o conjunto dos documentos obtidos em cona para serem submetidos”. Nessa fase da análise, e segundo Bardin, deve-se realizar as seguintes atividades: a leitura flutuante do material, para ver do que se trata; a escolha dos documentos, questionários e entrevistas, que serão analisados ou selecionados para a análise; constituir o corpus da pesquisa com base nas regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; por fim, chegar à formulação de hipóteses a respeito da problemática. O Gráfico 20 – Análise de Conteúdo: primeira fase, esboça a estruturação da análise do conteúdo: Pré-Análise, segundo BARDIN (2021).

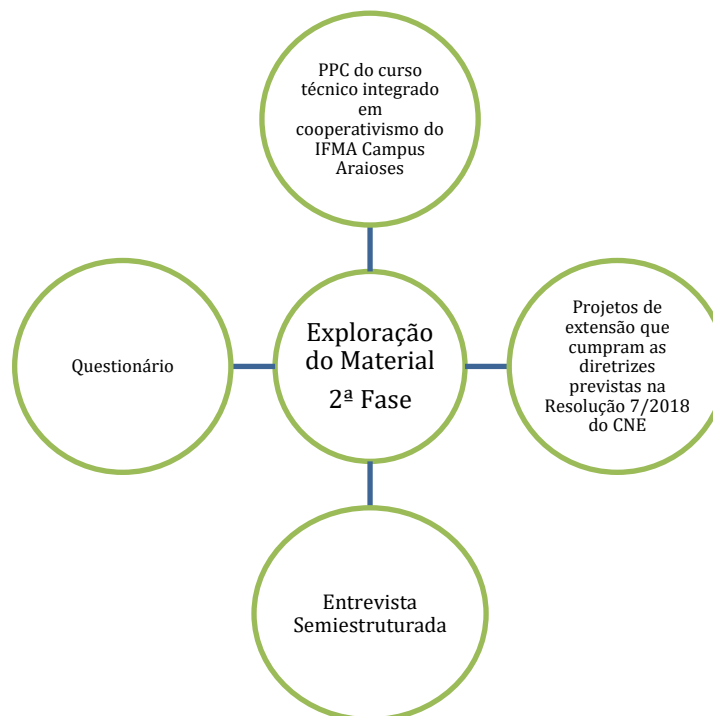
Gráfico 20: Análise de Conteúdo: Primeira fase



Fonte: elaboração própria (2023)

A segunda fase, a de exploração do material, foi realizada a identificação das unidades de registros e as unidades de contexto. Segundo Bardin (2021), as referidas unidades de registros correspondem às palavras, frases ou temas recorrentes ao longo dos textos, as quais podem ser encontradas nos diferentes documentos que compoem o corpus da pesquisa. No que tange às unidades de contexto, estas configuram-se como os locais em que ocorrem os eventos das unidades de registros. A principal função da explicitada atividade é permitir identificação das convergências e divergências entre os participantes da pesquisa.

Gráfico 21: Análise de Conteúdo: Segunda fase

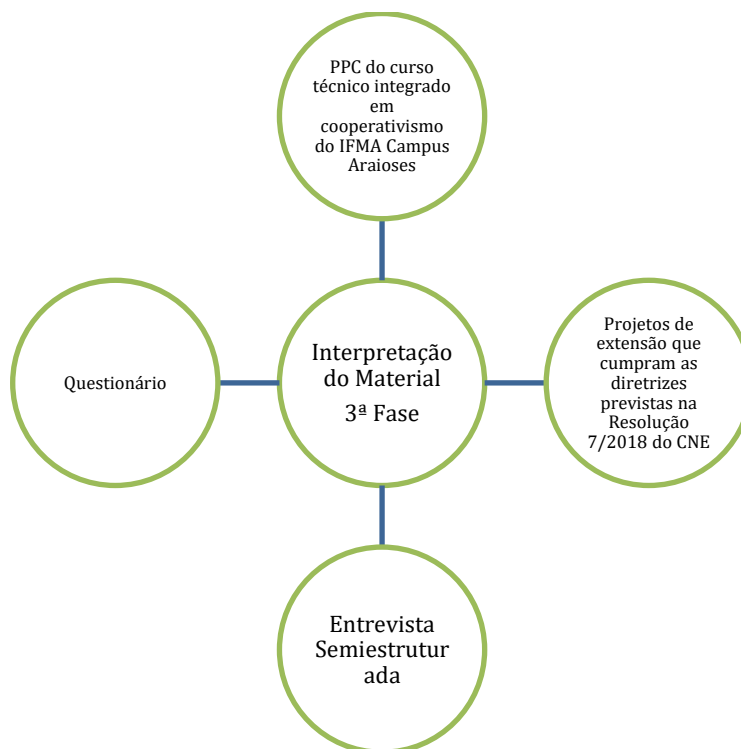


Fonte: elaboração própria (2023)

A terceira fase foi realizado o tratamento dos dados, as inferências e as interpretações dos resultados e informações provenientes dos diferentes documentos do corpus da pesquisa, os quais permitiram relacionar e organizar os fatos observados aos objetivos e à problemática da pesquisa. Essa dinâmica permitiu a realização de inferências do teor das discussões, as quais apoiaram-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação, a saber: o emissor da mensagem, os receptores da mensagem, a mensagem em si, e o canal de veículo da mensagem.

Através desse viés fora possível realizar uma interpretação de caráter crítico-reflexivo das informações obtidas, para além do conteúdo explicitado.

Gráfico 22: Análise de Conteúdo: terceira fase



Fonte: elaboração própria (2023)

Feita a apresentação dos procedimentos de interpretação e análise dos dados, passamos ao Produto Educacional (PE).

3.5 Produto Educacional

O desenvolvimento de um Produto Educacional (PE) é uma exigência para a conclusão do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece ser necessário no mestrado profissional construir um PE, o Documento de Área – Área 46⁹³⁸, da CAPES traz exemplos de PE, e apresenta que

[...] no Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino,

⁹³⁸ BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf> > Acesso em 23 de jan. 2023

em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico A dissertação/tese deve ser um metodológico escolhido. (BRASIL, 2019, p.5)

Com estas orientações da CAPES, que estabelecem as definições conceituais e finalidades do PE, optamos então em desenvolver um Documento Orientador intitulado "Caminhos da Curricularização da Extensão: despertando saberes além da sala de aula na EPT".

3.5.1 Apresentação do Produto Educacional

Dentro dessa proposta, os resultados do estudo realizado durante a pesquisa foram apresentados e serviram de base para uma construção coletiva do PE com os sujeitos da pesquisa e toda a comunidade de aprendizagem do IFMA Campus Araíoses.

Figura 11: Capa e contracapa do Produto Educacional



Fonte: o autor (2023)

O Documento Orientador intitulado **"Caminhos da Curricularização da Extensão: despertando saberes além da sala de aula na EPT"** tem por objetivo de promover informações para curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica, numa experiência de prática social inspirada nas atividades extensionistas das artesãs Mulheres de Fibras da COART ARAYOS, tendo o trabalho como princípio educacional.

3.5.2 Finalidade do Produto Educacional

O PE tem como finalidade oportunizar a todos que se propõe pensar o currículo com informações sobre o processo da curricularização da extensão a partir da Pedagogia Histórico-crítica. O Documento Orientador "Caminhos da Curricularização da Extensão: despertando saberes além da sala de aula na EPT" tem por objetivo principal provocar reflexões, fornecer informações e orientações para a implementação da curricularização da extensão, utilizando a abordagem da Pedagogia Histórico-crítica.

Ele se baseia em uma experiência de prática social inspirada nas atividades extensionistas das artesãs Mulheres de Fibras da COART ARAYOS, que têm o trabalho como princípio educacional. O PE é direcionado especificamente para todos aqueles envolvidos na construção do currículo do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA Campus Araioses e na EPT.

Ao seguir a descrição mencionada, o Documento Orientador "Caminhos da Curricularização da Extensão: despertando saberes além da sala de aula na EPT" cumpre sua função como material textual, oferecendo o suporte necessário para aqueles que estão envolvidos na construção do currículo com o objetivo de promover a curricularização da extensão. Ele leva em consideração as diretrizes da extensão e incorpora práticas sociais sincréticas e sintéticas, contribuindo para a formação de um currículo mais abrangente e integrado.

3.5.3 Desenvolvimento e aplicabilidade do Produto Educacional

A concepção desta dissertação de mestrado e do Produto Educacional foi uma jornada inspiradora e transformadora, repleta de descobertas e aprendizados. Desde

o início, nossa pesquisa foi marcada por um percurso rico e diversificado, que nos permitiu conhecer de perto a realidade das comunidades e das artesãs da COART ARAYOS.

As visitas dos nossos orientadores ao IFMA Campus Araioses foram fundamentais para adentrarmos nesse universo da sala de negócios e dos projetos de extensão. Foi uma oportunidade única de mergulhar na realidade viva da extensão, compreendendo os desafios e potencialidades dos projetos e o poder de transformação social numa comunidade de aprendizagem em construção.

Promovemos um rico dialógico com as artesãs da COART ARAYOS na sala de negócios, oportunidade em que tivemos uma prévia de suas demandas, necessidades e interesses, mas junto com esse momento, compartilhamos emoções, sonhos e esperança.

Imagem 4 – Reunião na sala de negócios do IFMA Campus Araioses



Fonte: o autor (2023)

Foi um encontro de mentes criativas e habilidosas, que nos permitiu valorizar e resgatar a expressão artesanal local, integrando-a ao processo educacional. As artesãs foram as protagonistas da reunião, compartilhando seu conhecimento e habilidades.

Além desse momento, nos aventuramos pelos caminhos extensionistas, visitado as comunidades rurais de Água Fria, Montevidei, Santa Rosa e Canto dos Porcos. Todas do município de Araioses (MA). Cada uma dessas comunidades revelou um universo único e enriquecedor.

Em Água Fria, tivemos a oportunidade de dialogar com mandiocultores e extrativistas de carnaúba, explorando os desafios e potencialidades dessas atividades tão importantes para a região, conhecendo, inclusive, os benefícios das atividades extensionistas ligadas às oficinas de artesanato pelas artesãs da COART ARAYOS.

Imagem 5 – Reunião na comunidade rural de Água Fria



Fonte: o autor (2023)

Em Montevidei, o diálogo com apicultores e meliponicultores nos mostrou a importância da preservação das abelhas e da produção de mel, não apenas como fonte de renda, mas também como um ecossistema vital para a biodiversidade. Ali, conhecemos uma parte das 40(quarenta) caixas de abelha feitas pelas artesãs da COART ARAYOS.

Imagem 6 – Reunião na comunidade rural de Montevidi



Fonte: o autor (2023)

Em Santa Rosa, o diálogo sobre a reforma agrária e a luta coletiva do carnaubal nos levou a conhecer o projeto “Zé nedina, presente!”, que entregou para a Região do Baixo Parnaíba Maranhense, a primeira Casa Memorial.

Imagem 7 – Comunidade rural Santa Rosa



Fonte: o autor (2023)

No caminho para a Casa Memorial “Zé Nedina, presente!” na comunidade rural Santa Rosa, percorremos estradas vicinais e veredas em meio a um labirinto de carnaubal. No caminho, encontramos essa fachada de casa antiga que simboliza um mundo de possibilidades ocultas, enquanto a corrente e o cadeado simbolizam os desafios a serem superados.

A orientadora e o co-orientador deste pesquisador seguram a corrente e trabalham juntos para abrir a porta e desvendar os segredos que guardam dentro. Enquanto isso, este aprendiz é apresentado a uma jornada de descoberta, com sua mente e coração voltados para a pesquisa científica. É uma cena que captura perfeitamente a essência da busca pelo conhecimento e o poder transformador da ciência.

Imagem 8 – Casa Memorial Zé Nedina, presente!



Fonte: o autor (2023)

Foi um momento de reflexão sobre a importância da valorização da história e da luta das comunidades rurais, e como isso pode ser incorporado de forma educacional e transformadora. Por fim, no Canto dos Porcos, embarcamos em um projeto de turismo de base comunitária sustentável, com a pousada Cantinho Arayos, mais uma atividade extensionista das artesãs da COART ARAYOS.

Imagem 9 – Comunidade rural Canto dos Porcos



Fonte: o autor (2023)

Esse momento de troca de experiências, olhares e saberes em Araiões(MA) foi uma experiência emocionante, onde pudemos testemunhar o poder da união e da participação ativa das comunidades no desenvolvimento local, respeitando e preservando a cultura e o meio ambiente. Todos esses projetos foram construídos com a participação ativa das artesãs em atividades de extensão, lado a lado com os estudantes.

Ao longo desse percurso, tivemos a oportunidade de participar de debates importantes nos campi Piripiri, Teresina e Pedro II do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Parnaíba da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Campus Reis Veloso da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) sobre a curricularização da extensão.

Imagem 10 – IFPI (Campus Teresina)



Fonte: o autor (2023)

Imagem 12 – IFPI (Campus Pedro II)



Fonte: o autor (2023)

Imagem 13 – UESPI (Campus Parnaíba)



Fonte: o autor (2023)

Imagem 11 – IFPI (Campus Piripiri)



Fonte: o autor (2023)

Imagem 14 – UFDPAr (Campus Parnaíba)



Fonte: o autor (2023)

Esses momentos foram essenciais para ampliar nossa visão, trocar experiências e refletir sobre novas possibilidades de inserir a extensão de forma inovadora e transformadora no currículo do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA Campus Araíoses. Todas essas vivências, discussões e interações foram fundamentais para a pesquisa, a concepção e o desenvolvimento do nosso Produto Educacional. Buscamos ir além dos modelos tradicionais.

O ato de se produzir qualquer material didático do gênero textual, que é um material educativo impresso que tem a finalidade de comunicar informações e que se torna então necessário o conhecimento dos princípios a serem considerados na elaboração de Documento Orientador, tais como possuir uma linguagem clara e objetiva, visual leve e atraente, adequação ao público-alvo e fidedignidade das informações (ALMEIDA, 2017, p.14-15).

Kaplún⁹³⁹ (2003, p.46-60) propõe que a produção dos materiais educativos seja orientada por três eixos temáticos: conceitual, pedagógico e o comunicacional. Chisté⁹⁴⁰ (2019, p. 186) resume os eixos da seguinte forma:

Eixo conceitual: integra a escolha das ideias centrais abordadas pelo material, bem como o tema ou temas principais geradores de experiências de aprendizado. Para tanto, conhecer os debates em torno do tema e a opinião de autores que estudam o assunto ajudam a compor o material educativo.

Eixo pedagógico: é o articulador principal de um material educativo. Ele expressa o caminho que estamos convidando alguém a percorrer, quais pessoas estamos invitando e onde se encontram essas pessoas antes de iniciar o percurso. Refere-se a conhecer os sujeitos a quem se destina o material para entender o que sabem, pensam, querem, imaginam e ignoram sobre o tema em questão e quais necessidades poderiam ser respondidas pelo material. Kaplún (2003) sugere um itinerário pedagógico que contemple as concepções dos sujeitos; o confronto dessas ideias para mostrar suas possíveis causas; introdução, de modo gradual e acessível, de conceitos utilizados por teóricos da área; e também atividades que permitam a aplicação e a apropriação desses conceitos. Por meio do itinerário pedagógico estabelecemos onde o destinatário está em relação ao eixo conceitual proposto com a intenção de construirmos uma nova percepção sobre o tema.

Eixo comunicacional: diz respeito ao formato, diagramação e linguagem empregada no material educativo. Esse eixo propõe que, por meio de figura retórica ou poética, sejam criados modos concretos de relação com os destinatários para que eles se sintam estimulados a refletirem sobre o

⁹³⁹ KAPLÚN, Gabriel. **Materiais educativos: experiência de aprendizado**. Revista Comunicação & Educação, 271, 46-60. 2003 Disponível em <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/37491/40205> Acesso em 08 de fev. 2023

⁹⁴⁰ CHISTÉ LEITE, P.S. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. Espírito Santo: Campo Aberto, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/download/3516/2357>. Acesso em: 02 de dez. 2022.

assunto e também provocados a produzirem novos conhecimentos a partir do que aprenderam.

Com base nos eixos acima expostos, a elaboração do PE ocorreu em 7(sete) fases, **a primeira fase** ocorreu na reunião com artesãs da COART ARAYOS e visita in loco nas comunidades onde ocorreram as atividades extensionistas das artesãs.

A **segunda fase** partiu dos questionários e entrevistas com docentes e artesãs, para verificar os conhecimentos e conteúdos oriundos das atividades das artesãs da COART ARAYOS que serviram de base para a construção e desenvolvimento do PE voltado à curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica;

Na terceira fase, apresentamos os marcos legais e percorrer a construção do Documento Orientador contextualizando com marcos legais, princípios, concepções, objetivos, estratégias da EPT e das diretrizes para a curricularização da extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com intuito de promover a interação dialógica e transformadora entre o IFMA e a COART ARAYOS considerando a territorialidade e a prática social à luz da Pedagogia Histórico-crítica.

A **quarta fase** tratou das etapas de sensibilização, implantação e efetivação da curricularização da extensão. Abordamos o enraizamento projetivo e a legitimação da escola, com proposição de atividades de extensão no âmbito do percurso formativo do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo, com inclusão da extensão tecnológica no currículo. Apresentaremos estratégias indispensáveis à qualificação e a à consolidação da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica e do seu papel na formação dos(as) estudantes e no cumprimento da missão institucional, destacando-se o processo contínuo de formação dos servidores, com inclusão conceitual e prática da extensão; o estreitamento das relações entre a instituição e as comunidades/os territórios/os públicos participantes; a qualificação do planejamento das ações extensionistas e da interação dialógica; a avaliação, socialização e discussão dos resultados das ações de extensão, junto às comunidades internas e externas da instituição; e o acompanhamento aos egressos, com verificação dos impactos que a curricularização da extensão promoveu na formação.

A **quinta fase**, relacionamos os conteúdos, conhecimentos e atividades extensionistas das artesãs da COART ARAYOS com o Itinerário formativo do Técnico em Cooperativismo, atentos ao PPC instituído e instituinte, nos moldes a serem discutidos no PE: A **sexta fase** tratamos da Comunidade de Aprendizagem e seus

princípios bem resumidos por Roseli Mello⁹⁴¹ (2022, p.47): diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

A **sétima fase** aborda os passos ensinados por Saviani⁹⁴² (2022 p.190-193), da Pedagogia Histórico-crítica relacionando-os com as diretrizes da extensão, do currículo na EPT, a curricularização da extensão e as atividades das artesãs da COART ARAYOS.

Ainda considerando os eixos temáticos de Kaplún⁹⁴³ (2003, p.46-60), após a elaboração e desenvolvimento do PE, a sua aplicabilidade ocorreu no auditório do IFMA Campus Araioses, numa discussão sobre Curricularização da extensão no IFMA Campus Araioses, onde artesãs, discentes e servidores da escola participaram de um debate sobre a curricularização e a importância do Documento Orientador, tirando dúvidas e contribuindo com o PE. Nesse mesmo encontro os participantes serão sensibilizados sobre a importância da extensão no currículo à luz da Pedagogia Histórico-crítica.

Após discussões e apresentações dos resultados, o PE foi disponibilizado pelo pesquisador nos computadores do laboratório de informática do Campus.

Chisté⁹⁴⁴ (2019, p. 197) conclui ser essencial que o PE passe por um processo de produção e avaliação de modo coletivo, levando-se em consideração as características do público a que são destinados. Para ela

é necessário assegurar que os produtos educacionais criados em mestrados profissionais na Área de Ensino, em especial os materiais textuais destinados a professores, sejam produzidos, avaliados de modo coletivo em situações concretas, considerando as especificidades do público-alvo a quem se destinam. O processo de avaliação do material educativo precisa contemplar o entendimento do conteúdo teórico e dos seus aspectos formais, estéticos, pedagógicos e críticos. Necessita promover uma avaliação gradual, que no caso da pesquisa de Vasconcellos (2016), ocorreu por meio da análise de cada capítulo e depois a análise do material educativo como um todo. A formação de professores é uma possibilidade promissora de

⁹⁴¹ MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidade de aprendizagem: outra escola é possível**. 2ª ed. Documento eletrônico. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

⁹⁴² SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** [livro eletrônico] 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

⁹⁴³ KAPLÚN, Gabriel. **Materiais educativos: experiência de aprendizado**. Revista Comunicação & Educação, 271, 46-60. 2003 Disponível em <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/37491/40205> Acesso em 08 de fev. 2023

⁹⁴⁴ CHISTÉ LEITE, P.S. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. Espírito Santo: Campo Aberto, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/download/3516/2357>. Acesso em: 02 de dez. 2022.

desenvolvimento e de avaliação de materiais educativos, pois pode se configurar como espaço de estudo do professor, como um local de reflexão sobre a sua prática, capaz de estimular o professor a rever seu modo de atuação e sua maneira de compreensão da realidade. 4. Cada material educativo precisa ser avaliado a partir de instrumentos que atendam a sua especificidade. Cabe criar instrumentos que promovam avaliação centrada nas relações entre forma e conteúdo, bem como na avaliação dos capítulos que compõe o material educativo.

Acreditamos que o Documento Orientador será uma ponte para diferentes possibilidades pedagógicas que promovam uma relação dialógica entre os diferentes conteúdos, conhecimentos e saberes na curricularização da extensão.

3.5.4 Validação do Produto Educacional

Cumprida todas as etapas de desenvolvimento e aplicação, o produto educacional em questão foi submetido a um processo de validação na defesa final. Para tanto, será enviado aos membros da banca uma ficha de avaliação do produto educacional baseadas nas seguintes dimensões:

- a) aderência ao projeto e linha de pesquisa;
- b) replicabilidade em diferentes contextos de ensino;
- c) impacto no processo de ensino e aprendizagem;
- d) abrangência do produto a nível territorial;
- e) complexidade estrutural e metodológica do produto;
- f) aplicabilidade em contexto real de sala de aula;
- g) acessibilidade ao produto pelo público potencial

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Assim como lua e o sol, com a certeza das ondas do mar, como se ergue a esperança, ainda assim, vou me levantar”*⁹⁴⁵. Maya Angelou (FANINI et al 2020, p.165)

⁹⁴⁵ FANINI, Angela Maria Rubel; AMARAL, Jucélia; DA CRUZ SANDRINI, Paulo Henrique. **Maya Angelou: biografia e crônica social em Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Revista Criação & Crítica, n. 27, p. 163-181, 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/download/171161/165052> Acesso em 27 de nov. 2023.

O trecho da música "Still I Rise" (Ainda assim, vou me levantar) da poeta e ativista Maya Angelou deixa transparecer a força interior e a resiliência que permeiam as mentes e os corações daqueles que mesmo diante das dificuldades e desafios, se mantêm comprometidos com uma educação transformadora. É com essa frase inspiradora "Assim como lua e o sol, com a certeza das ondas do mar, como se ergue a esperança, ainda assim, vou me levantar" que abrimos a análise de dados e discussão dos resultados nesta pesquisa sobre curricularização da extensão.

Esta seção destina-se à apresentação, análise dos dados e discussão dos resultados da pesquisa, a qual buscou, como objetivo principal, compreender como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir para uma curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses, à luz da Pedagogia Histórico-crítica.

A pesquisa em questão, no que tange ao objeto de estudo, buscou identificar junto ao corpo docente a importância da curricularização da extensão na formação integral dos discentes; analisar que conteúdos⁹⁴⁶ e conhecimentos⁹⁴⁷ oriundos das atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir com a organização curricular da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses; e elaborar um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em cooperativismo do Campus Araíoses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

Os conteúdos e conhecimentos⁹⁴⁸ (CORAZZA, 1991, p.84) se relacionam à ação-reflexão, teoria e prática, pois o primeiro compõe os elementos específicos

⁹⁴⁶ No âmbito curricular, conteúdos referem-se à informação, dados ou material específico que são apresentados ou ensinados em um determinado contexto. Eles são a matéria-prima do aprendizado e geralmente estão organizados em disciplinas, módulos ou tópicos. Os conteúdos podem incluir temas como princípios e valores do cooperativismo, legislação e regulamentação, gestão cooperativa, economia solidária, formação de cooperativas, entre outros. Esses conteúdos são apresentados nas aulas, palestras, leituras e atividades práticas do curso.

⁹⁴⁷ Conhecimentos são o resultado do processamento e assimilação dos conteúdos. Eles representam a compreensão e a capacidade de aplicar os conceitos aprendidos de forma significativa. Os conhecimentos são adquiridos por meio da reflexão, análise crítica e prática, e tendem a ser mais abrangentes e transferíveis do que os conteúdos em si. Os conhecimentos resultantes do estudo desses conteúdos podem incluir a compreensão dos princípios do cooperativismo e sua aplicação prática, a capacidade de interpretar e aplicar a legislação cooperativista, a habilidade de planejar e gerir uma cooperativa de forma eficiente, a compreensão dos desafios e oportunidades da economia solidária, entre outros.

⁹⁴⁸ Para Corazza, "o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados [...] Agindo sobre a realidade os homens a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento,

ensinados, enquanto os conhecimentos são o resultado da assimilação, com reflexão, ação e aplicação desses conteúdos na prática social.

Para tanto, buscou-se a participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a saber professores e artesãs pertencentes da COART ARAYOS. Com a finalidade de identificar e verificar as diferentes percepções sobre a problemática dentro do contexto da curricularização da extensão: como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da referida cooperativa podem contribuir na elaboração de um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica?

O esforço para alcançar os resultados foi realizado através de entrevistas e questionários semiestruturados, além da pesquisa documental. Como instrumento de geração dados primários, as entrevistas e questionários foram realizadas com 27 (vinte e sete) sujeitos participantes da pesquisa: 9 artesãs da COART ARAYOS participaram das entrevistas e 18 docentes participaram dos questionários. Na análise documental, focamos no Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Cooperativismo na Forma Integrada ao Ensino Médio e nos projetos de extensão submetidos no SUAP. Consultamos também alguns perfis dos projetos na rede social Instagram, onde a experiências dos projetos são compartilhadas para um maior público.

Os dados do questionário dos participantes docentes foram gerados com auxílio da plataforma *Google Forms* e as entrevistas foram transcritas com o suporte do Software *Trasncrive pro*, o qual possibilita o pesquisador utilizar um recurso que proporciona um maior aproveitamento no momento de transcrever as falas.

Para a análise documental, tivemos acesso ao Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFMA que contém o PPC e todos os projetos de extensão submetidos e concluídos no período de 2017 a 2023. Os dados gerados ao longo da pesquisa e apresentados nessa seção objetivam responder às indagações que impulsionaram esse trabalho, bem como provocar novas reflexões acerca da curricularização da extensão.

Baseado nos resultados da geração dos instrumentos aplicados, questionário e entrevista, alinhados ao arcabouço teórico que sustenta e fundamenta a pesquisa

como sua prática". CORAZZA, Sandra. **Manifesto por uma "didá-lé-tica"**. Estudos Leopoldenses. Volume 27, nº 121, jan/fev. São Leopoldo, 1991.

buscou-se extrair a percepção dos participantes, artesãos e professores, sobre o problema norteador. Assim, optou-se pela técnica da análise de conteúdo para se realizar a análise interpretativa das informações geradas a partir dos questionários e das entrevistas aplicadas junto aos participantes da pesquisa.

A primeira etapa, foi caracterizada como pré-análise dos dados gerados pelos instrumentos de coleta; a segunda fase, a de exploração do material, sendo realizada a identificação das unidades de registros e as unidades de contexto; na terceira fase foi realizado o tratamento dos dados, as inferências e as interpretações dos resultados e informações provenientes dos diferentes documentos.

A partir das respostas das duas categorias de participantes, analisou-se os dados com base em categorias de respostas dentro de uma perspectiva qualitativa à luz do método de análise de conteúdo de Bardin. Assim, espera-se não encontrar respostas definitivas para o problema de pesquisa, mas identificar as possíveis lacunas existentes no contexto e consequentemente impulsionar a realização de novos estudos sobre o tema.

4.1 Análise dos questionários: a percepção docente do IFMA Campus Araioses

A primeira etapa da pesquisa foi correspondente à aplicação de questionários com questões abertas e fechadas com docentes do IFMA Campus Araioses. O questionário teve a composição de 10 questões, sendo 5 (cinco) questões organizadas em escala Likert, contemplando opções que vão desde “concordo plenamente” a “discordo totalmente”, bem como 01 (um) questão contemplando opções “sim” e “não”, além de 04 (quatro) questões abertas discursivas. Na análise documental, focamos nessa segunda etapa nos projetos de extensão submetidos no SUAP.

A escolha da técnica de geração de dados justifica-se e fundamenta-se em Gil⁹⁴⁹ (2008), segundo o qual, a técnica é ideal para o levantamento de informações junto a um universo de participantes com um número elevado. Sendo a abordagem junto aos docentes de maior número de participantes, a referida técnica contribuiu para dinamizar e agilizar a coleta de informações junto ao grupo.

⁹⁴⁹ GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

Como forma de organizar essa seção, buscou-se por apresentar e analisar os dados dos questionários em categorias de respostas dadas às perguntas no referido instrumento.

A partir disso, foram classificadas 02(duas) categorias analíticas da curricularização da extensão: a) Percepções sobre projetos, currículo, prática pedagógica, articulação escola-comunidade e desenvolvimento; e b) Percepções sobre a curricularização da extensão. Pesquisar as percepções de docentes é de extrema importância para compreender a realidade atual e os desafios na implantação da curricularização da extensão na formação integral dos discentes. Isso ocorre por várias razões: conhecer a opinião e percepção dos docentes são fundamentais para identificar necessidades, lacunas, boas práticas, bem como garantir a adesão e engajamento no processo de implantação da curricularização da extensão.

Ao envolvê-los na pesquisa e considerar suas opiniões, os(as) participantes docentes se sentem valorizados e refletem sobre os desafios, benefícios e impactos da curricularização da extensão frente à realidade curricular atual, promovendo a participação ativa no processo de legitimação da escola.

Com base na avaliação da percepção dos(as) docentes, é possível identificar as estratégias que precisam ser desenvolvidas para a implantação efetiva da curricularização da extensão, planejando ações efetivas para o enraizamento projeto da escola na territorialidade.

Nesse sentido, relacionando com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, no decorrer da análise dos dados gerados pelos instrumentos buscou-se representar as percepções do corpo docente do IFMA Campus Araioses.

4.1.1 Percepções sobre projetos, currículo, prática pedagógica, articulação escola-comunidade e desenvolvimento

As perguntas 01, 02, 03, 09 e 10 do questionário aplicado junto aos docentes da pesquisa objetivaram apontar as percepções sobre projetos, currículo, prática pedagógica, articulação e desenvolvimento no âmbito do IFMA Campus Araioses.

Foram feitas as seguintes perguntas: “o Instituto Federal do Maranhão, Campus Araioses tem realizado projetos articulados com trabalhadores, comunidades, desenvolvimento socioeconômico e os arranjos socioprodutivos locais.”; “o Instituto

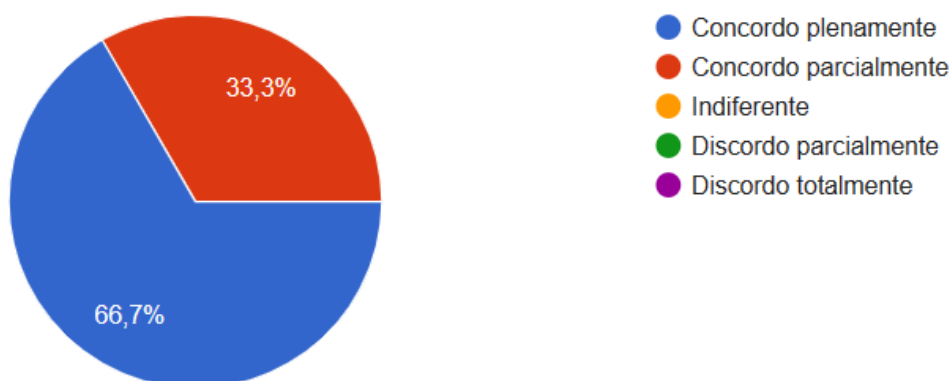
Federal do Maranhão, Campus Araiões tem assegurado a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular”; “você já participou de projetos de extensão?”; “o IFMA Campus Araiões, no contexto curricular, tem assegurado o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho”; e “o IFMA Campus Araiões articula os eixos ensino/extensão/pesquisa ancorados com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais”;

Participaram como respondentes do questionário 18 docentes. Da amostra em questão obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 23: Projetos articulados

1 O Instituto Federal do Maranhão, Campus Araiões tem realizado projetos articulados com trabalhadores, comunidades, desenvolvimento socioeconômico e os arranjos socioprodutivos locais.

18 respostas



Fonte: elaboração própria (2023)

A análise do resultado mostra que a maioria dos participantes 66,7% concorda plenamente que o IFMA Campus Araiões tem realizado projetos articulados com trabalhadores, comunidades, desenvolvimento socioeconômico e os arranjos socioprodutivos locais. Esse número expressivo indica que há um reconhecimento positivo da atuação do IFMA Campus Araiões nesses aspectos.

Além disso, 33,33% dos participantes concordam parcialmente com essa afirmação. Isso sugere que há uma parcela significativa que reconhece a existência de projetos e ações realizadas pela escola, mas talvez tenha algumas ressalvas ou sugestões para melhorias. Essa análise indica que, de maneira geral, o IFMA Campus Araíoses tem sido percebido pelos(as) participantes como uma escola engajada na promoção do desenvolvimento socioeconômico local, por meio de projetos e parcerias com trabalhadores e comunidades.

Essa concordância significa que os projetos desenvolvidos pelo IFMA Campus Araíoses estão alinhados com as necessidades e demandas da comunidade local, além de estarem sendo percebidos pelos(as) docentes como relevantes e efetivos.

Ao integrar essa percepção dos projetos no currículo, no âmbito da curricularização da extensão, podemos incluir essas vivências e experiências práticas na organização e aplicação do conhecimento curricular contribuindo para o enraizamento projetivo da escola na comunidade e o desenvolvimento socioeconômico da região. Isso fortalece a legitimação da escola, pois os sujeitos, saberes e espaços transformados efetivamente através dos projetos integrarão o currículo na perspectiva do percurso formativo e profissional voltado a uma formação humana integral para o mundo do trabalho.

Além disso, ao aglutinar essas práticas dos projetos no currículo, o IFMA Campus Araíoses pode utilizar essas evidências para fortalecer a argumentação a favor da curricularização da extensão perante órgãos internos da instituição, como diretorias, pró-reitorias, assembleia e conselhos diretor e superior, e, também, perante órgãos externos, como o Ministério da Educação e a comunidade em geral.

Portanto, o resultado dessa primeira questão sobre a concordância dos(as) participantes em relação aos projetos realizados pelo IFMA Campus Araíoses é fundamental para reforçar a importância e a relevância da curricularização da extensão, evidenciando que essas atividades estão de fato contribuindo para a formação discente e para o desenvolvimento da comunidade e dos arranjos socioprodutivos locais. Tal argumento é reforçado pela análise comparativa das questões 1, 6 e 10, quando analisamos a percepção dos(as) participantes docentes sobre a diretriz da indissociabilidade e a curricularização da extensão.

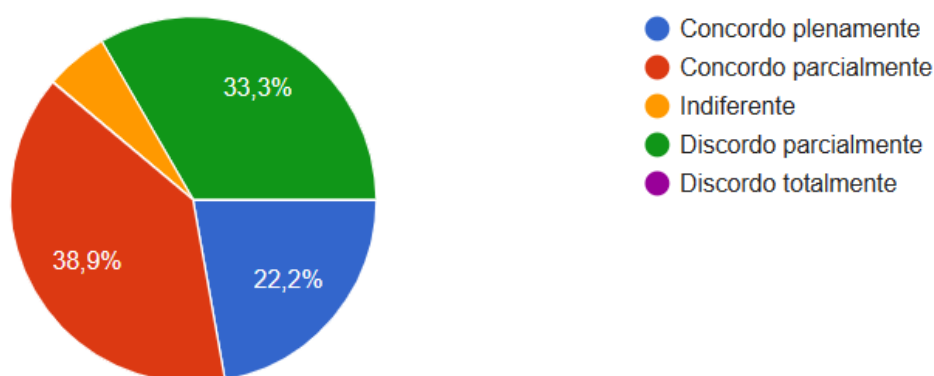
A questão 2 do instrumento aplicado junto aos docentes buscou ilustrar a percepção dos(as) participantes se “o Instituto Federal do Maranhão, Campus

Araioses tem assegurado a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular”. Com base nas respostas dadas, foi possível chegar ao seguinte cenário, descrito no gráfico a seguir.

Gráfico 24: Planejamento curricular e prática pedagógica

2 O Instituto Federal do Maranhão, Campus Araioses tem assegurado a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

18 respostas



Fonte: elaboração própria (2023)

As respostas mostraram que uma parcela significativa dos(as) participantes tem diferentes níveis de concordância com a afirmação sobre a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular no IFMA Campus Araioses.

Podemos observar que: 22,2% concordam plenamente com a afirmação. Isso indica que esses participantes estão convencidos de que o IFMA Campus Araioses realmente assegura a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica, buscando superar a fragmentação e descontextualização do conhecimento. 38,9% concordam parcialmente, o que sugere que esses participantes reconhecem algum nível de esforço ou iniciativa em relação à interdisciplinaridade, mas ainda têm ressalvas ou dúvidas sobre a eficácia ou abrangência dessa

abordagem. 33,3% discordam parcialmente, indicando que esses participantes acreditam que o IFMA Campus Araioses não assegura totalmente a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica, ou que a fragmentação e descontextualização curricular ainda são desafios presentes. São indiferentes à afirmação 5,8%, o que sugere que esses participantes possam não ter uma opinião formada, não se sentem confortáveis em expressar suas posições sobre o tema ou que ainda não estão familiarizados com o conceito de interdisciplinaridade. Essa indiferença a uma diretriz extensionista tão importante no currículo pode indicar a necessidade de uma formação docente, além da sensibilização sobre a importância da interdisciplinaridade na formação humana integral de discentes. A interdisciplinaridade é um elemento chave para o currículo integrado, com contextualização territorial. Através da interdisciplinaridade, é possível estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais abrangente e holística dos temas geradores de atos-limites.

A interdisciplinaridade e a própria integração são direitos educacionais originários, pois, estão presentes desde o início da construção curricular. Elas são concebidas durante o desenho do currículo e implementadas ao longo do percurso formativo de aprendizagem. Por isso tudo, a curricularização da extensão é uma prática que declara direitos no desenvolvimento dessa construção dialógica-crítica-reflexiva.

Ela cria uma ecologia de práticas de saberes que está constantemente em movimento dialógico de retroalimentação multirreferenciada e colaborativa, buscando uma transformação democrática e perpétua da realidade social. Isso torna o currículo uma ferramenta de integração e de (re)territorialização no contexto de reapropriação política, econômica e simbólica dos espaços⁹⁵⁰ (FUINI, 2017, p.20-21). Essa abordagem também retoma e redimensiona o papel da educação nas coordenadas

⁹⁵⁰ “[...]a concepção de território que Haesbaert traz é de uma dimensão espacial que se revê-la em processos de dominação mais concretos, tanto pela produção material quanto em termos jurídico-políticos. É também um espaço apropriado em termos imateriais na produção de identidade, subjetividade e simbolismos com certo lugar. O território também assume um viés multi-dimensional (político-jurídico, econômico e culturalista) e os movimentos dos agentes e grupos entrando e saindo de territórios (tidos como seus e de outros) manifesta os processos de desterritorializações e (re)territorializações”. FUINI, Lucas Labigalini. **O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações**. Geografia, Ensino & Pesquisa, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2017. Disponível em <https://scholar.archive.org/work/3fov2qpabnei3dmx4u6nnuirhe/access/wayback/https://periodicos.ufs.br/geografia/article/download/22589/pdf> Acesso em 24 de junho de 2023.

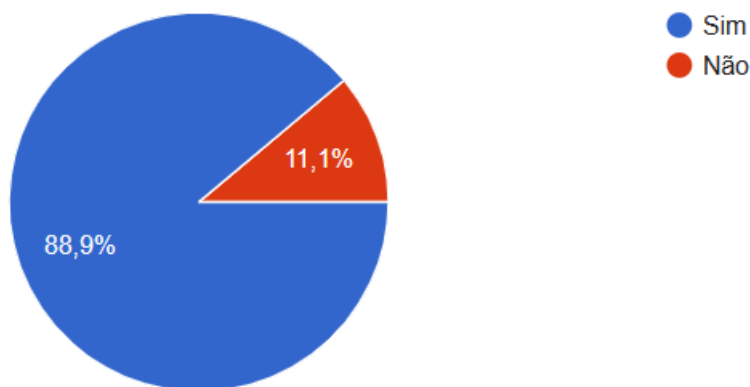
histórico-sociais⁹⁵¹ (SEVERINO, 2002, p.120), legitimando assim a escola na sociedade.

A questão 3 buscou identificar a participação de docentes em projetos de extensão. Da amostra em questão obteve-se o seguinte resultado descrito no gráfico a seguir.

Gráfico 25: Participação em projetos de extensão

3 Você já participou de projetos de extensão?

18 respostas



Fonte: elaboração própria (2023)

A análise dos resultados da pesquisa sobre a participação docente em projetos de extensão revela uma alta taxa de envolvimento nesse tipo de atividade. Dos(as) participantes docentes, 88,9% afirmaram já ter participado de projetos de extensão, enquanto apenas 11,1% responderam negativamente. Essa alta taxa de participação em prática pedagógica extensionista é um indicativo positivo para a curricularização da extensão no IFMA Campus Araioses. A participação de docentes em projetos de

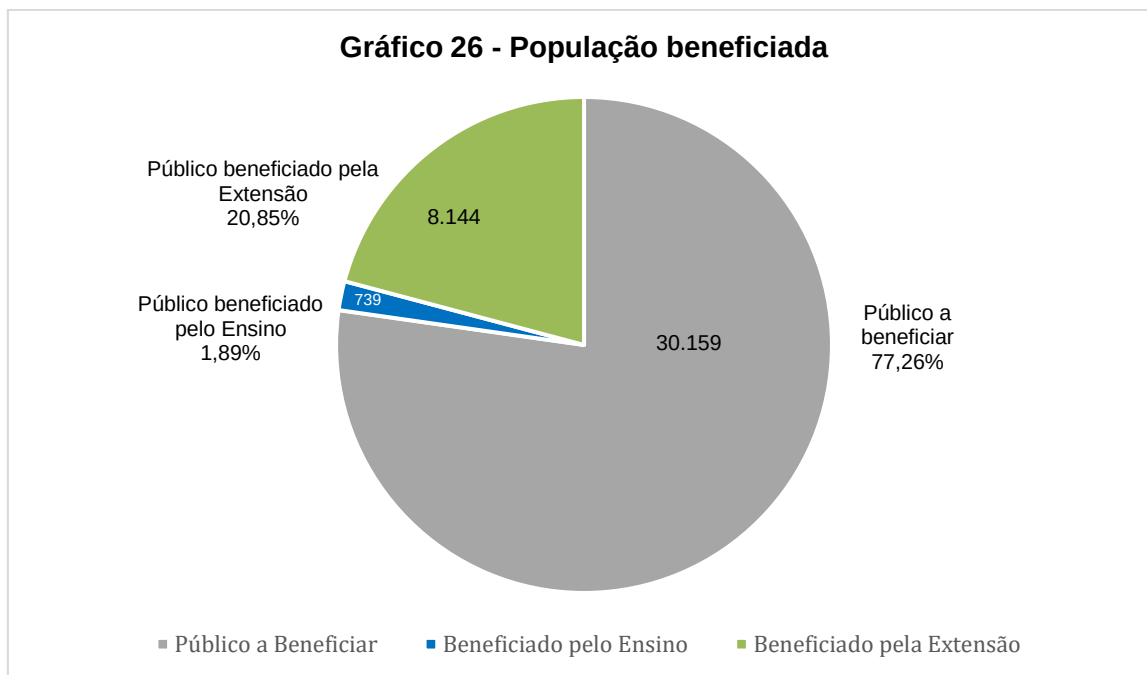
⁹⁵¹ “O compromisso ético e político da educação se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isto porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação, se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos, muito desigual. As condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras”. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 117-124, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2023.

extensão demonstra o comprometimento com a interação escola-comunidade, bem como com a aplicação da prática pensada na realidade local. A curricularização da extensão tem como objetivo integrar atividades de extensão no currículo dos cursos, proporcionando aos discentes a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em situações reais, contribuindo para a formação humana integral para o mundo do trabalho.

O envolvimento de docentes em projetos de extensão é essencial para o sucesso da curricularização da extensão, pois desempenham um papel fundamental na orientação discente, na mediação para observação e diagnóstico da realidade, organização e aplicação do conhecimento no currículo, bem como na avaliação dos resultados alcançados, permitindo uma maior integração entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. O resultado é relevante para a escola, a comunidade e a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento econômico, social e sustentável.

Segundo dados do SUAP-IFMA referentes aos projetos de extensão no IFMA Campus Araioses entre 2017 e 2023 revela um número significativo de projetos submetidos, selecionados e concluídos por apenas 21 docentes. Dos 165 projetos submetidos, 151 foram selecionados e 122 foram concluídos, o que demonstra um bom índice de efetividade na execução dessas atividades. Dentre os projetos analisados, é interessante observar que 94 deles possuem cunho social, o que indica uma forte preocupação em promover ações que beneficiem a comunidade local. Além disso, 10 projetos contemplam ações de empreendedorismo, cooperativismo ou economia criativa, o que mostra a diversidade de temas abordados e a busca por estimular o desenvolvimento econômico e social da região.

Um dado relevante é o número de pessoas beneficiadas pelos projetos de extensão, que totaliza 8.144 indivíduos, número superior às 739 matrículas realizadas no eixo ensino de 2018 a 2023 nos Cursos Técnicos Integrados em Administração (404 matrículas); Informática (40 matrículas); e Cooperativismo (40 matrículas), além dos Cursos Técnico Subsequentes em Informática (136 matrículas) e Meio ambiente (119 matrículas). O ano 2017 não foi incluído pela ausência de oferta de curso no eixo ensino.



Fonte: elaboração própria (2023)

Esse número de pessoas beneficiadas⁹⁵² no eixo extensão representa 20,85% da população do município de Araíoses que chegou a 39.052 pessoas no Censo demográfico do IBGE⁹⁵³, o que representa uma queda de -8,12% em comparação com o Censo de 2010.

Esse impacto significativo demonstra a relevância e o alcance das ações de extensão realizadas pelo IFMA Campus Araíoses, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da comunidade local.

Esses resultados reforçam a importância da curricularização da extensão, uma vez que os projetos desenvolvidos no âmbito da extensão estão diretamente relacionados com as demandas e necessidades da comunidade.

A curricularização da extensão possibilitará a permanência e o aprofundamento dessas ações no currículo, fazendo com que todos(as) os(as) discentes participem ativamente dessas atividades, independentemente de integrarem ou não projetos, aplicando os conhecimentos na resolução de problemas reais, além de promover a

⁹⁵² Os números matrículas e de pessoas beneficiadas não se referem necessariamente a indivíduos distintos, podem ocorrer repetições de indivíduos em matrículas e projetos.

⁹⁵³ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados. Araíoses**: IBGE, 2022. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/araioses.html> Acesso: 08 out. 2023

integração escola-comunidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e a própria gestão, que planejará democrática e estrategicamente suas ações nesse enraizamento projetivo que legitima a escola e a existência de sujeitos, saberes e espaços no currículo que se retroalimenta de forma multirreferenciada e colaborativa.

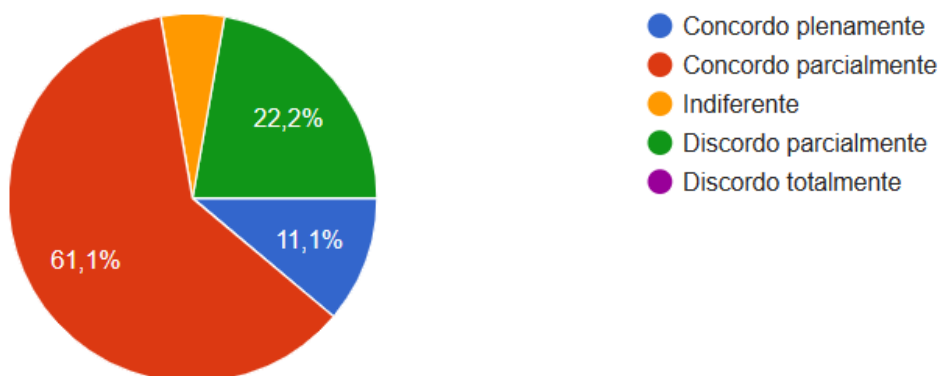
Portanto, a análise dos dados do SUAP-IFMA reforça a relevância da curricularização da extensão no IFMA Campus Araíoses, evidenciando a efetividade e o impacto positivo dos projetos de extensão desenvolvidos, tanto em termos de beneficiários quanto de temáticas abordadas.

Esses resultados corroboram a importância de fortalecer e ampliar as ações de extensão no âmbito curricular não apenas do curso técnico em cooperativismo, como aqui proposto, mas em todos os cursos técnicos dentro e fora do Campus Araíoses, contribuindo para uma formação humana integral voltada para o mundo do trabalho e engajada com as demandas da sociedade. A questão 9 buscou identificar se o IFMA Campus Araíoses, no contexto curricular, tem assegurado o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Da amostra em questão obteve-se o seguinte resultado descrito no gráfico a seguir.

Gráfico 27: Contexto curricular

9. O IFMA Campus Araíoses, no contexto curricular, tem assegurado o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho;

18 respostas



Fonte: elaboração própria (2023)

A análise dos resultados da questão buscou identificar a concordância ou não dos(as) participantes docentes com a afirmação de que “o IFMA Campus Araioses, no contexto curricular, tem assegurado o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho” revelou alguns insights interessantes. Dos(as) participantes docentes que foram questionados, 61,1% concordam parcialmente com a afirmação, o que indica que eles reconhecem que o IFMA Campus Araioses está contribuindo de alguma forma para o desenvolvimento dos estudantes, mas há áreas em que ainda precisam ser aprimoradas.

De todas as respostas geradas, apenas 11,1% concordam plenamente com a afirmação, o que sugere que esses participantes têm uma visão bastante positiva sobre o papel do IFMA Campus Araioses na formação de estudantes, acreditando que o currículo atual é capaz de proporcionar um pleno desenvolvimento, preparo para a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho.

Por outro lado, 22,2% discordam parcialmente da afirmação, indicando que esses participantes acreditam que o IFMA Campus Araioses ainda precisa fazer ajustes e melhorias em relação ao currículo para realmente assegurar o pleno desenvolvimento dos(as) estudantes. Esse número expressivo de 83,3% que representa a soma dos que concordam parcialmente e dos que discordam parcialmente oferece valiosa contribuição para a percepção que iremos investigar mais à frente sobre a curricularização da extensão. Além disso, 5,6% dos participantes mostraram-se indiferentes à afirmação.

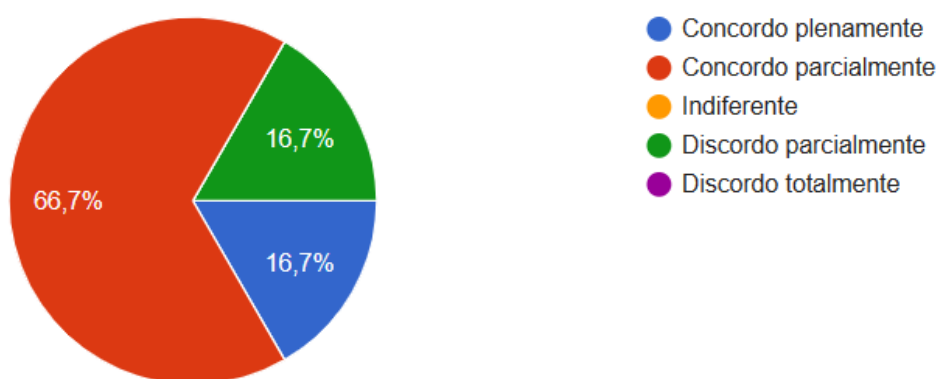
Suas respostas podem indicar que eles não têm uma opinião clara sobre o assunto, sugerindo que há uma diversidade de opiniões entre os docentes do IFMA Campus Araioses em relação ao papel do currículo na formação dos(as) estudantes, mas a maioria percebe lacunas e necessidades que precisam ser supridas e melhoradas para promover de fato um ambiente de aprendizado mais significativo e alinhado à EPT.

A questão 10 buscou identificar se o IFMA Campus Araioses articula os eixos ensino/extensão/pesquisa ancorados com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais. Essa questão amplia o objeto investigativo da questão 01 e adiciona a indissociabilidade. Da amostra em questão obteve-se o seguinte resultado descrito no gráfico a seguir.

Gráfico 28: Articulação dos eixos

10. O IFMA Campus Araíoses articula os eixos ensino/extensão/pesquisa ancorados com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

18 respostas



Fonte: elaboração própria (2023)

A análise dos resultados da questão 10 buscou identificar a concordância ou não dos(as) participantes docentes com a afirmação de que “o IFMA Campus Araíoses articula os eixos ensino/extensão/pesquisa ancorados com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais”. Foi revelado um resultado interessante que deve necessariamente ser comparado com a questão 01 que limita a análise a projetos.

Dos(as) participantes docentes que foram questionados, 66,7% concordam parcialmente com a afirmação, 16,7% concordam plenamente e 16,7% discordam parcialmente da afirmação, expressando em 83,4% de concordância quanto à articulação do IFMA Campus Araíoses os eixos ensino/extensão/pesquisa ancorados com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais. A análise comparativa dos resultados das questões 01 e 10 da pesquisa revela algumas discrepâncias interessantes em relação à percepção dos participantes docentes sobre a articulação do IFMA Campus Araíoses com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais.

A questão 10 busca identificar a concordância dos(as) participantes com a afirmação sobre a articulação dos eixos ensino/extensão/pesquisa com o

desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais. Observamos que 66,7% dos participantes concordam parcialmente com essa afirmação. Isso indica que, embora reconheçam que existe uma articulação, eles veem espaço para melhorias nessa integração.

Além disso, 16,7% dos participantes concordam plenamente com a afirmação, sugerindo uma visão positiva expressada em 83,4% de concordância quanto à articulação do IFMA Campus Araioses os eixos ensino/extensão/pesquisa ancorados com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais. No entanto, 16,7% discordam parcialmente da afirmação, destacando que há ressalvas ou falta de clareza sobre essa articulação.

Por outro lado, na questão 01, que se refere à realização de projetos articulados com trabalhadores, comunidades, desenvolvimento socioeconômico e os arranjos socioprodutivos locais, a maioria dos participantes (66,7%) concorda plenamente com a afirmação. Isso sugere que eles percebem que o IFMA Campus Araioses tem sido efetivo na realização de projetos nesse contexto.

Curiosamente, não houve discordância ou indiferença em relação à questão de projetos, o que pode indicar que os participantes têm uma visão mais clara e positiva em relação à realização de projetos articulados com os arranjos socioprodutivos locais, sem necessariamente a observância da indissociabilidade.

Essa análise comparativa destaca a importância de considerar diferentes dimensões da indissociabilidade na articulação do IFMA Campus Araioses com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais. Enquanto alguns participantes veem espaço para melhorias na integração dos eixos ensino/extensão/pesquisa, há uma percepção mais positiva em relação à realização de projetos articulados sem indissociabilidade.

Essas informações são úteis para o aprimoramento da indissociabilidade para o fortalecimento e integração dos eixos educacionais do IFMA Campus Araioses com o desenvolvimento local como poderemos perceber mais à frente na análise da questão 6. As questões 01, 02, 03, 09 e 10 apresentam significativa importância na representação da pesquisa, corroborando para a análise de conteúdo das percepções dos(as) sobre a curricularização da extensão.

4.1.2 Percepções sobre a curricularização da extensão

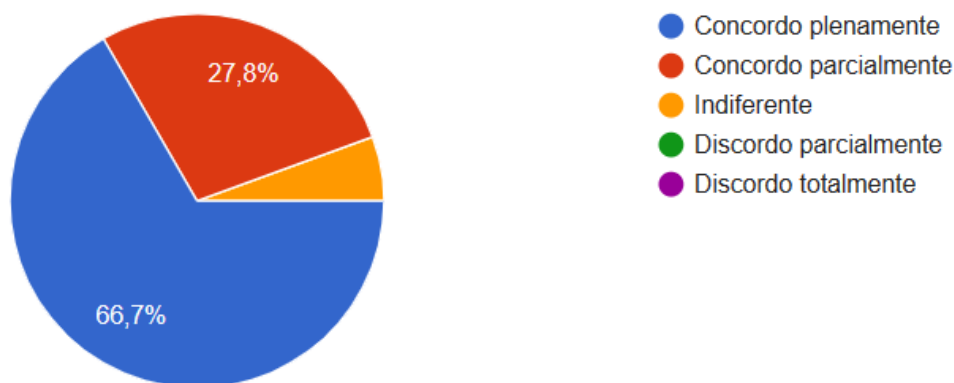
Para esta segunda categoria, analisaremos os dados de 05 questões, sendo 01(uma) questão organizada em escala Likert, contemplando opções que vão desde “concordo plenamente” a “discordo totalmente” e 4(quatro) questões abertas discursivas.

Buscando identificar o aprimoramento da indissociabilidade expresso na questão 10 e trazendo à luz a curricularização da extensão como prática potencializadora dessa diretriz, a questão 6 buscou identificar se a curricularização da extensão se constitui em um importante meio de indissociabilidade entre educação e prática social voltada à transformação da realidade. Da amostra em questão obteve-se o seguinte resultado descrito no gráfico a seguir.

Gráfico 29: Prática social na curricularização da extensão

6. A curricularização da extensão se constitui em um importante meio de indissociabilidade entre educação e prática social voltada à transformação da realidade.

18 respostas



Fonte: elaboração própria (2023)

A análise dos resultados da questão 6 buscou identificar se a curricularização da extensão se constitui em um importante meio de indissociabilidade entre

educação e prática social voltada à transformação da realidade. A pesquisa revelou que uma parcela significativa dos(as) participantes docentes (66,7%) concordam plenamente com a afirmação, reconhecendo o valor da curricularização da extensão. Além disso, 27,8% concordam parcialmente com a afirmação.

As respostas demonstram que 94,5% concordam em relação à afirmação de que a curricularização da extensão se constitui em um importante meio de indissociabilidade entre educação e prática social voltada à transformação da realidade, representando um incremento positivo de 11,1%, comparado ao resultado de 83,4% de concordância quanto à articulação do IFMA Campus Araíoses os eixos ensino/extensão/pesquisa ancorados com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais no aprimoramento da indissociabilidade dos eixos a partir da curricularização da extensão. O resultado da questão 6 é mais aproximado do resultado da questão 1 e demonstra um avanço na indissociabilidade a partir da curricularização da extensão.

A análise do resultado da questão 6 da pesquisa expõe um dado positivo e encorajador em relação à percepção dos participantes docentes sobre a curricularização da extensão como um importante meio de indissociabilidade entre educação e prática social voltada à transformação da realidade. A maioria dos participantes (66,7%) concorda plenamente com a afirmação, reconhecendo o valor dessa prática e sua contribuição para a integração da educação com a prática social. Além disso, 27,8% concordam parcialmente com a afirmação, o que indica que há um reconhecimento de que a curricularização da extensão pode ser um meio relevante para promover a indissociabilidade. No total, 94,5% dos participantes concordam com a afirmação.

Esses resultados sugerem que a curricularização da extensão é percebida como um avanço na indissociabilidade, contribuindo para a transformação da realidade. É importante ressaltar que esse resultado representa um aumento positivo de 11,1% em relação à questão 10 que tratou sobre a articulação dos eixos ensino/extensão/pesquisa com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais, estando assim mais próximo do resultado da questão 1, que tratou sobre a realização de projetos articulados com trabalhadores, comunidades, desenvolvimento socioeconômico e os arranjos socioprodutivos locais, onde a indissociabilidade não foi mencionada. Isso indica que a curricularização da extensão

se mostra como um meio essencial para fortalecer essa indissociabilidade. Essa análise destaca a importância da curricularização da extensão como uma estratégia relevante para promover a integração da educação com a prática social e contribuir para a transformação da realidade.

As questões 4, 5, 7 e 8, ao contrário das anteriores de múltipla escolha, apresentam-se de maneira discursiva dando espaço à livre exposição de ideias dos participantes. Para fins de análise, optou-se por apresentá-las através de quadros sínteses, os quais resumem as categorias de respostas mais frequentes ao longo de todo o levantamento. A primeira questão discursiva analisada, a de número 4 no questionário aplicado aos docentes, reporta-se ao que os(as) docentes entendem por curricularização da extensão. Com base na incidência das respostas dadas, foram selecionadas as de maior frequência para que se analise sua aderência à problemática em discussão. A partir da análise das respostas dadas pelos(as) participantes docentes, pôde-se resumir a amostra através do quadro a seguir:

Tabela 6: Entendimento sobre curricularização da extensão

O que você entende por curricularização da extensão?			
Índice de Ocorrência	Conceito de resposta	Indicador de frequência	Respostas
1º	Creditação curricular	11	1. Visa adequar os projetos pedagógicos dos cursos - PPC para ter uma carga horária voltada para atividades de extensão assegurando percentagem mínima. 2. Inserção da extensão como crédito curricular. 3. Que atividades de extensão passariam a compor disciplinas propostas em projetos pedagógicos de cursos. 4. É a "reserva" de um percentual da carga horária de um curso para as práticas de extensão. 5. Planejar parte da CH para atividades extensão. 6. Assegurar que projetos de extensão sejam parte dos currículos das disciplinas 7. Incluir a prática da extensão pelos alunos na carga horária obrigatória do curso. 8. Consiste na adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) visando garantir um percentual mínimo na carga horária dos cursos para as atividades de extensão. 9. Inserção da extensão no currículo oficial e explícito da escola 10. A inclusão de atividades extensionistas obrigatórias na matriz curricular dos cursos. 11. Determinada carga horária de extensão inserida no PPC.
2º	Desconhecimento	2	1. Não tenho conhecimento 2. Nada
	Democracia e Relação escola-comunidade	2	1. Forma de democratizar o ensino e possibilitar, melhorar a relação entre ensino e comunidade 2. Realização de atividades e projetos voltados para a comunidade.

3º	Interdisciplinaridade	1	1. Atribuição de objetivos, conteúdos, processos e conhecimentos de forma sistemática para o desenvolvimento de projetos de extensão dentro de uma instituição.
	Indissociabilidade	1	1. É um processo que objetiva incluir atividades de extensão no currículo dos cursos sem dissociar do ensino e da pesquisa.
	Formação Integral	1	1. Presença da prática extensionista durante toda a formação dos alunos e não aleatoriamente ou apenas incluindo a alguns discentes

Fonte: elaboração própria (2023)

A percepção docente do IFMA Campus Araioses em relação à curricularização da extensão pode revelar ou não uma inversão na ordem lógica de ocorrência dos conceitos mencionados.

No caso da inversão, ao analisar as três primeiras questões que compõem a percepção dos docentes sobre projetos, currículo, prática pedagógica, articulação escola-comunidade e desenvolvimento, esperava-se uma ênfase inicial nos conceitos de democracia, relação escola-comunidade, indissociabilidade e formação integral. No entanto, ao tratar especificamente da curricularização da extensão, a creditação curricular foi mencionada em primeiro lugar, com 11 indicações.

Na ordem lógica, a creditação curricular teve muitas indicações por ser uma forma de incentivar e legitimar a participação de discentes em atividades de extensão, além de promover a integração entre teoria e prática, o que encaixa mais com os dados gerados e os resultados discutidos nas três primeiras questões.

Vale ressaltar que embora a creditação curricular seja uma parte importante do processo de curricularização da extensão, sua indicação por si só não exclui a materialização das diretrizes extensionistas no currículo, ou seja, a formalidade de uma adequação curricular com creditação não deve ser dissociada da integração efetiva da extensão no currículo, com práticas pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a formação humana integral de discentes com geração de impacto e transformação social.

A frequência dos conceitos relacionados às diretrizes da extensão no currículo foi expressada apenas 05(cinco) vezes, quando mencionaram 02(duas) vezes democracia e relação escola-comunidade, além da interdisciplinaridade, indissociabilidade e formação integral que foram citados apenas uma vez cada.

Esses resultados indicam uma possível ênfase excessiva na formalidade da creditação curricular, conforme Resolução n.º 7/2018⁹⁵⁴ do CNE, em detrimento da compreensão e valorização dos princípios, concepções e diretrizes que fundamentam a curricularização da extensão. Isso pode refletir um desconhecimento ou falta de aprofundamento por parte dos docentes sobre o conceito e abordagem da curricularização da extensão que no quadro acima pode ser expresso pelo conceito de desconhecimento sobre a curricularização da extensão que alcançou o indicador de 02(duas) frequências.

Isso pode sugerir que existe uma lacuna de informação ou conhecimento dos docentes com essa abordagem, o que inverte a lógica da percepção anterior expressa nas três primeiras questões e impacta negativamente na implementação e efetividade da curricularização da extensão no IFMA Campus Araioses, ou por outro lado, pode expressar uma valorização ou compreensão do papel da creditação como forma de reconhecimento e valorização das atividades de extensão no currículo de discentes.

Importante promover ações de formação e sensibilização dos(as) docentes sobre a importância e os princípios da curricularização da extensão, além de estimular o diálogo e a reflexão sobre a relação entre a extensão e o currículo, indo além da formalização de uma creditação.

É fundamental que os(as) docentes compreendam a curricularização da extensão como uma oportunidade de promover práticas pedagógicas verdadeiramente integradas, indissociáveis, interdisciplinares, interprofissionais, participativas e comprometidas com a inclusão e a formação humana integral de sujeitos, a democratização do conhecimento, o enraizamento projetivo territorial e a transformação social.

A segunda questão discursiva analisada, a de número 5 no questionário aplicado aos docentes, trata do desenvolvimento da disciplina na interação

⁹⁵⁴ O artigo 14 da Resolução 07/2018 preceitua que “os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação”. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso: 10 de nov. 2023

transformadora entre o conteúdo curricular e as comunidades externas ao IFMA Campus Araíoses.

A partir da análise das respostas dadas pelos(as) participantes docentes, pôde-se resumir a amostra através do quadro a seguir:

Tabela 7: Desenvolvimento da disciplina

No desenvolvimento da disciplina como seria possível realizar atividade de interação transformadora entre o conteúdo curricular e as comunidades externas ao IFMA Campus Araíoses?			
Índice de Ocorrência	Conceito de resposta	Indicador de frequência	Respostas
1º	Modalidade extensionista Projeto	6	1. A partir de encontros, rodas de conversas, podemos desenvolver ações e projetos integradores que causem impacto na realidade da comunidade e dos alunos que estarão realizando atividades transformadoras na cidade deles. 2. Podem ser desenvolvidos projetos a partir de estudos de situações reais que são vivenciados nas comunidades 3. Projeto de cartografia socioeconômica de Araíoses para compreender as potencialidades e deficiências do município de Araíoses 4. Possibilitando a seleção de mais projetos de extensão para diferentes áreas do conhecimento, engajando mais profissionais docentes. 5. No caso de língua portuguesa, encontros/ rodas de leitura com a comunidade externa (estudantes de outras escolas, público em geral) seria uma alternativa possível 6. Educação ambiental, educação em saúde e procedimentos e técnicas para maximizar processo de obtenção, processamento de produtos de origem animal e vegetal.
2º	Modalidade extensionista Cursos e Oficinas	4	1. Curso de língua estrangeira para atender os propósitos comunicativos factíveis para o bom desempenho do trabalho e da vida pessoal. 2. Cursos de idiomas voltados ao turismo e atendimento ao público 3. Cursos de gramática básica, comunicação e oficinas de produção textual. 4. Através de mesas redondas, visitas técnicas, palestras, oficinas e minicursos.
3º	Ensino-aprendizagem contextualizado	3	1. Olhar dinâmico para os conteúdos, buscando o entendimento de sua existência e relações que ocorrem DENTRO da comunidade ao qual o campus está inserido, para que a partir desse ponto, seja possível o trabalho de ensino-aprendizagem com base na realidade local 2. Abordando problemas locais no contexto da disciplina, de maneira a discutir os problemas e possivelmente, pensar e desenvolver soluções para resolvê-los ou amenizá-los. 3. Relacionando os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina que se articulam com a realidade local, do ponto de vista social e produtivo.
	Espaço	2	1. Espaço de produção coletiva e de ação crítica. Contato seria necessário um investimento para desenvolvimento de uma estrutura externa de apoio a execução destas atividades, fora do campus.

4º			2. Cada disciplina possui espaço para a inclusão de extensão e pode fazer isso perfeitamente na prática.
	Desconhecimento	2	1. Não entendi 2. Não entendi a pergunta
5º	Modalidade de extensão: Eventos	1	1. Através de [...] eventos que tragam a comunidade para compartilhar saberes e aprender novas práticas.
	Creditação curricular	1	1. Adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) visando garantir um percentual mínimo na carga horária dos cursos para as atividades de extensão.

Fonte: elaboração própria (2023)

A percepção docente do IFMA Campus Araíoses em relação ao desenvolvimento da disciplina e a realização de atividade de interação transformadora entre o conteúdo curricular e as comunidades externas ao IFMA Campus Araíoses revelou 03(três) modalidades de extensão nos termos da Resolução n.º 7/2018⁹⁵⁵ do CNE. A modalidade projeto foi a mais mencionada, aparecendo 06(seis) vezes. Em seguida, as modalidades cursos e oficinas foram indicadas 04(quatro) vezes, enquanto a modalidade eventos foi mencionada apenas 01(uma) vez. Isso sugere que os docentes estão mais familiarizados e engajados com a realização de projetos de extensão como forma de interação dialógica com as comunidades externas.

Outro aspecto mencionado pelos docentes é o ensino-aprendizagem contextualizado, que foi mencionado 03(três) vezes. Isso indica uma preocupação em relacionar o conteúdo curricular com a realidade das comunidades, buscando uma aprendizagem significativa e aplicável. Esse conceito integra um dos princípios fundamentais da Pedagogia Histórico-crítica que é o da contextualização histórica e social do conhecimento. Isso significa que o currículo não se restringe apenas à transmissão, transferência ou reprodução de conteúdo, mas também à compreensão crítica das relações sociais, das contradições e dos processos históricos.

⁹⁵⁵ O artigo 8º da Resolução 07/2018 prevê que 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. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso: 10 de nov. 2023

A dimensão espaço também foi mencionada 02(duas) vezes, o que sugere a importância de considerar o contexto territorial em suas múltiplas dimensões das comunidades envolvidas nas atividades de extensão. Isso pode indicar uma preocupação em promover ações que levem em conta as particularidades e necessidades das comunidades externas.

A creditação curricular foi mencionada apenas por um(a) participante nesse quadro de teoria e prática social na interação escola-comunidade. Por fim, 02(duas) indicações de desconhecimento sobre o tema. Isso aponta para a necessidade de formação docente. Portanto, a análise dos dados revela uma predominância das modalidades de projeto, cursos e oficinas como formas de interação entre o conteúdo curricular e as comunidades externas. No entanto, é relevante enfatizar a importância do ensino-aprendizagem contextualizado e da consideração da dimensão espaço nas atividades de extensão, a fim de garantir uma interação transformadora entre a escola e as comunidades. A terceira questão discursiva analisada, a de número 7 no questionário aplicado aos docentes, trata do contexto curricular e os desafios para a curricularização da extensão. A partir da análise das respostas dadas pelos(as) participantes docentes, resumimos a amostra através do quadro a seguir:

Tabela 8: Desafios para a curricularização da extensão

Na sua opinião, considerando o contexto curricular, qual ou quais são os maiores desafios para a curricularização da extensão?			
Índice de Ocorrência	Conceito de resposta	Indicador de frequência	Respostas
1º	Recursos e Valorização	10	1. Os recursos financeiros. 2. Adesão dos alunos aos projetos de extensão 3. Obtenção de recursos 4. Valorização dessas atividades, tanto pela instituição quanto por quem rege a atividade docente. 5. Falta de meios para realização dos projetos e ações bem como a falta de reconhecimento da importância da extensão 6. A oferta de mais vagas para projetos de extensão de áreas do conhecimento diferentes. 7. Limitação da Ch 8. Falta de recursos, falta de apoio factual das gestões 9. Valorização da extensão 10. Grade curricular engessada com pouca carga horária para poder ministrar dentro da disciplina.
2º	Formação	6	1. Falta de uma visão humanizada de um número significativo dos docentes, onde suas contribuições visam apenas a interesses próprios 2. Necessidade de [...] treinamento adequado no cotidiano escolar 3. Formar [...] indivíduos com qualidade 4. Formação de um indivíduo como agente de mudança social 5. Criação de uma política de formação pedagógica e de práticas claras para a implementação nos currículos 6. Falta de capacitação dos profissionais

3º	Integração Indissociabilidade Interdisciplinaridade Interprofissionalidade	5	1. Integração 2. Execução juntamente com a pesquisa e a extensão 3. Superação da fragmentação e isolamento disciplinar 4. Falta de planejamento coletivo 5. Planejamento do ensino, envolvendo todo o corpo docente.
4º	Ensino- aprendizagem contextualizado	2	1. Dissociação dos conteúdos de ensino com a realidade do acadêmico, dificultando o entendimento que estes conhecimentos possam ser aplicados. 2. O maior desafio é incluir o conteúdo didático ao contexto social do aluno.
	Transformação Social	2	1. A educação que se faz no Ifma é para o Mundo do trabalho e que as contradicoes e injustiças existentes na realidade não podem ser ignoradas, e que a Extensão permite o enfrentamento dos problemas e ainda a transformação social 2. Capacitar a mudar a realidade em que vivem
	Relação escola- comunidade	2	1. Falta de uma política que possibilita aproximação da comunidade com a escola, permeando um sentimento de pertencimento sobre esse espaço 2. Conseguir trazer a comunidade para dentro do IFMA e o IFMA chegar às comunidades rurais.
5º	Desconhecimento	1	1. Não sei responder

Fonte: elaboração própria (2023)

A pesquisa realizada para avaliar a percepção dos docentes do IFMA Campus Araioses sobre os maiores desafios para a curricularização da extensão no contexto curricular mostrou alguns pontos importantes. A falta de recursos e a falta de valorização do eixo extensionista no processo educacional foram os desafios mais mencionados, com 10 indicações. Isso revela que os docentes percebem a necessidade de investimentos e reconhecimento para que a extensão seja efetivamente integrada ao currículo. Em seguida, a formação discente e docente na Educação Profissional e Tecnológica foi mencionada 06 vezes. Isso sugere que os docentes reconhecem a importância de capacitar tanto os alunos quanto eles mesmos para que a extensão seja cultivada na prática pedagógica e incorporada no currículo.

Outro desafio apontado foi a integração, indissociabilidade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, que foram citados 05 vezes, expondo a necessidade de promover a colaboração entre diferentes áreas de conhecimento e profissionais. Tal necessidade revela o despedaçamento das relações de saberes, profissionais e eixos educacionais dentro de um currículo, como parte viva da escola. Esse despedaçamento, também chamado de fragmentação na prática pedagógica curricular, é um desafio significativo que muitas instituições enfrentam, incluindo o próprio IFMA Campus Araioses.

As respostas dos(as)participantes docentes evidenciam que a integração, a indissociabilidade, a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade são aspectos cruciais que precisam ser considerados para a curricularização da extensão, acompanhados de formação, recursos e valorização da extensão.

O isolamento dos saberes e dos profissionais, acompanhado da ausência de sujeitos, suas autorias e espaços, limitam o potencial curricular e representam desafios complexos para um currículo que se propõe estar em processo de integração com essas dimensões através da extensão, promovendo uma formação humana integral e significativa. A integração, indissociabilidade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade são elementos-chave para a curricularização da extensão e para a formação humana integrada voltada para o mundo do trabalho.

Foi interessante observar que alguns docentes mencionaram o ensino-aprendizagem contextualizado, a transformação social e a relação escola-comunidade como desafios para a curricularização da extensão, embora em menor frequência (02 vezes cada). Isso demonstra a conscientização sobre a importância de uma educação que esteja alinhada com os contextos sócio-históricos, que problematiza a realidade e que promova mudanças significativas nas comunidades locais. A problematização é outro princípio importante da Pedagogia Histórico-crítica no âmbito da curricularização da extensão, pois estimula a capacidade questionadora dos(as) estudantes, refletindo e analisando criticamente as informações que lhes são apresentadas. A partir desse processo de problematização, estudantes são provocados a buscar soluções criativas e transformadoras para os desafios enfrentados na prática social.

Por fim, apenas uma vez foi mencionado o desconhecimento sobre os desafios ou o tema da pesquisa. Isso sugere que a maioria dos(as) participantes docentes está ciente dos desafios envolvidos na curricularização da extensão, o que é um bom indicativo para o desenvolvimento de estratégias para superá-los. Considerando os resultados, importante orientar ações e políticas que promovam uma integração mais concreta da extensão no currículo e contribuam para a formação de profissionais mais engajados e conscientes de seu papel na EPT para a transformação da sociedade.

A quarta questão discursiva abordada no questionário aplicado aos docentes é a de número 8, que trata da relevância da curricularização da extensão para a

formação integral dos estudantes. Ao analisar as respostas dos docentes participantes, foi possível resumir a amostra em um quadro, apresentado a seguir:

Tabela 9: Curricularização da extensão e formação discente

Na sua visão, qual a importância da curricularização da extensão para a formação integral discente?			
Índice de Ocorrência	Conceito de resposta	Indicador de frequência	Respostas
1º	Transformação Social	5	1. A Extensão é de extrema importância para a efetivação da EPT pois permite que haja uma verdadeira intervenção na realidade social externa que é a missão final dessa educação. 2. Forma de transformar a realidade social de uma comunidade. 3. Superação das dificuldades existentes no município. 4. Conhecimentos que potencializam a transformação social para além de mero conteudismo dissociado da realidade 5. Não há como a escola transformar as pessoas sem conhecer, atuar e intervir na realidade em que vivem.
2º	Ensino-aprendizagem contextualizado	4	1. A Curricularização da extensão permite aos alunos refletirem politicamente a realidade na qual estão inseridos, estando estes atentos aos principais impasses ao desenvolvimento local 2. O estudante pode desenvolver-se em várias dimensões do ser. Atuando diretamente no seu processo de aprendizagem. 3. Permitir que o conteúdo abordado por professores sejam contextualizados para os problemas locais. 4. A importância da curricularização está na formação do discente visando associar os conhecimentos estudados ao seu cotidiano.
	Mundo do Trabalho	4	1. Conhecimentos teóricos e práticos voltados para a realidade do trabalho 2. Fundamental e imprescindível, pois disso depende grande parte da formação cidadã e profissional dos humanos 3. Associa de forma mais significativa teoria e prática social/profissional 4. Formação holística dos discentes
3º	Criticidade	3	1. Visão crítica de como esse conhecimento possa ser aplicado nas mais diversas situações cotidianas 2. Exercício de uma visão crítica, do planejamento social e da tomada de decisão, fomentando o desenvolvimento do discente em diversas dimensões de sua ação, seja acadêmica, seja profissional e socioafetiva. 3. Oferecer aos estudantes um sólido e crítico processo de formação, desenvolvendo o interesse pela busca de novos conhecimentos, novas descobertas, novos questionamentos, impulsionando-os.
4º	Relação escola-comunidade	2	1. Se relacionar de forma mais direta com a comunidade 2. De fundamental importância porque forma discentes integrados à comunidade.
5º	Desconhecimento	1	1. Não tenho conhecimento suficiente para opinar.

Fonte: elaboração própria (2023)

A questão respondida por docentes do IFMA Campus Araioses teve como objetivo investigar sua percepção em relação à importância da curricularização da extensão para a formação integral dos estudantes.

As respostas revelaram que a maioria dos(as) participantes reconhece a relevância dessa prática, com diferentes aspectos sendo destacados no quadro acima.

O conceito de transformação social foi mencionado por 05(cinco) participantes. Isso indica que esses docentes acreditam que a curricularização da extensão é um meio efetivo de promover mudanças positivas na territorialidade. Esse indicador de frequência também reconhece que a formação integral dos estudantes deve ir além do conhecimento técnico e acadêmico, englobando também atividade que contribuam para a transformação social.

Em seguida, tanto o ensino-aprendizagem contextualizado quanto o mundo do trabalho foram mencionados por 04(quatro) participantes cada. Podemos concluir que os(as) participantes docentes percebem a necessidade indispensável de integrar a teoria e a prática, proporcionando aos estudantes experiências que estejam alinhadas com a realidade do mundo de trabalho. Reconhecem também que a curricularização da extensão pode ser um meio de formação para os desafios do mundo profissional.

A criticidade também foi considerada importante por 03(três) participantes. Isso demonstra que os(as) participantes docentes valorizam a capacidade discente de questionar, analisar e refletir de forma crítica sobre os temas abordados no contexto da curricularização da extensão. A relação escola-comunidade recebeu 02(duas) indicações, trazendo os conceitos de respeito na questão a valorização da conexão entre a escola e a comunidade em que ela está inserida. Por estar nas repostas, há a compreensão de que a curricularização da extensão pode fortalecer essa interação, possibilitando a troca de saberes e experiências entre a escola e a comunidade.

Por fim, apenas um participante demonstrou desconhecimento sobre a importância da curricularização da extensão para a formação integral discente. Isso indica a necessidade de promover a formação e o diálogo interprofissional e interdisciplinar entre os docentes, pois a vivência dos saberes de forma interprofissional e interdisciplinar, integrada à matriz curricular, permite que os(as)

estudantes reconheçam e valorizem a diversidade cultural presente em suas comunidades. Isso fortalece a identidade cultural e promove a interculturalidade, estabelecendo um diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade. Conclui-se assim, que a maioria dos(as) participantes docentes reconhece a importância da curricularização da extensão para a formação humana integral discente. Os conceitos de transformação social, ensino-aprendizagem contextualizado, mundo do trabalho e criticidade foram mencionados como aspectos relevantes da curricularização para a formação. A relação escola-comunidade também foi destacada, enquanto apenas um participante docente demonstrou desconhecimento sobre o tema.

O planejamento educacional da curricularização da extensão inclui a ação pedagógica e política nos cursos, a dialética das forças estabilizadoras e de mudança no mundo, o agir educativo de “um currículo plástico”⁹⁵⁶ (FREIRE, 1959, p.108), em movimento, com incorporação da experiência vivida pela comunidade e o saber sistematizado, tornando a prática extensionista parte integrante da formação acadêmica articulada com a realidade das comunidades e o seu “direito de saber melhor aquilo que elas já sabem”⁹⁵⁷ (FREIRE; HORTON, 2003, p.158-159), resgatando a função política e a responsabilidade social da “escola ativa como criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora”⁹⁵⁸. (BRASIL. MEC/SETEC, 2007, p. 48). Paulo Freire entendia claramente que a extensão não podia ficar restrita à prestação de serviços, ou como algo extracurricular, mas sim como prática e cultura acadêmica curricular de autoria plural, comunicação, cogestão, coprodução e coaprendizagem entre escola e sociedade, desenvolvendo uma visão crítica sobre o “mundo da vida”⁹⁵⁹ (HABERMAS;

⁹⁵⁶ FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

⁹⁵⁷ “Na maioria dos casos, trazem consigo suas opiniões sobre o mundo, sobre a vida. Trazem consigo seu conhecimento em nível de conhecimento. Ao mesmo tempo existem níveis de conhecimento sobre os fatos que eles já sabem, que revelam outra maneira de saber, que podem nos dar um conhecimento muito mais preciso dos fatos. Esses é um direito que as pessoas têm, é o que chamo de direito de saber melhor aquilo que elas já sabem. Saber melhor significa precisamente, ir além do senso comum, a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos”. FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis: Vozes, 2003.

⁹⁵⁸ BRASIL. MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 21 de junho de 2023.

⁹⁵⁹ Antes de tratar sobre o mundo da vida, Nogueira diferencia os mundos em objetivo, social, subjetivo e da vida. Em sua dissertação, baseado em Pop.er e Habermas, ele conceitua o mundo objetivo como

POPPER apud NOGUEIRA, 2005, p.31-36) presentificando a ausência de sujeitos⁹⁶⁰ (ARROYO, 2013, p. 140-141), de diálogos, de sua realidade concreta, contextualização o saber no tempo e no espaço, formadora de hábitos de trabalho, de participação, de crítica, de solidariedade⁹⁶¹ (FREIRE, 1959, p.103-104) e de adequação às políticas e às demandas locais, alinhando os interesses acadêmicos e das instituições de ensino às reais necessidades, interesses e perspectivas da classe trabalhadora.

4.2 Análise das entrevistas: o olhar das artesãs da COART ARAYOS

A segunda etapa do levantamento de informações acerca da temática em estudo, foi realizada junto às artesãs da COART ARAYOS.

o conjunto de objetos físicos ou estados físicos ou de coisas existente. Aquele que é comum para todos os observadores, constituindo a totalidade dos fatos. O mundo social é o mundo das normas vigentes, ou seja, o conjunto das relações interpessoais legitimamente reguladas por um contexto normativo que fixa quais são as interações legitimadas interpessoalmente, ou seja, é o mundo intersubjetivamente compartilhados pelos integrantes de um grupo. Esses dois primeiros são chamados de mundo externo. O conceito de mundo interno ou subjetivo trata da totalidade das vivências do falante e que, em cada caso, apenas o próprio indivíduo tem acesso privilegiado. Atribui-se ao mundo subjetivo tudo aquilo que não pode ser incorporado ao mundo externo. O mundo da vida constitui o contexto onde os processos de entendimento ocorrem. [...] O mundo da vida abrange não apenas o horizonte da consciência como também o contexto da comunicação linguística, a práxis comunicativa do dia a dia. [...] São seus componentes estruturais: cultura, sociedade e personalidade. O mundo da vida é intersubjetivamente compartilhado pelos sujeitos que compõem uma comunidade; eles já o encontram interpretado no que diz respeito a seus conteúdos, às situações problemáticas. Os três mundos – objetivo, social e subjetivo – não podem ser confundidos como o mundo da vida. Com ele guardam relação, pois são os três mundos que, em conjunto, constituem o sistema de referência. O mundo da vida abarca e extrapola esses mundos. Ele pré-existe, é o próprio mundo da existência, acrescido do contexto da comunicação linguística. É o estar no mundo que faz com o homem se sinta ser neste mundo. O mundo da vida não é objetivo, nem social, nem subjetivo. [...] O mundo da vida precede a constituição dos outros mundos; Representa o momento em que as coisas se apresentam em sua essência, em seu estado primordial, é o próprio movimento da existência do indivíduo, incorporando a tradição cultural transmitida linguisticamente, como correlato dos processos de entendimento. O mundo da vida pode ser entendido como lugar transcendental onde falante e ouvinte se encontram, onde podem resolver suas divergências e chegar a um acordo. Isto significa que eles se entendem a partir de um mundo da vida que lhes é comum sobre algo no mundo objetivo (fatos), no mundo social (normas) e no mundo subjetivo (vivências). NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG. 2005. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/37970> Acesso em 28 de mai. 2023

⁹⁶⁰ “A ausência dos sujeitos o campo do conhecimento não é um esquecimento, mas uma exigência do próprio padrão de produção do conhecimento tido como único válido. [...] não haverá lugar para os sujeitos, continuarão mantidos no ocultamento. Seus saberes, modos de pensar, de ler o mundo continuarão no descrédito, na inexistência. [...] Um dos lamentáveis efeitos da ausência dos sujeitos na reconstrução de nossa história e nos currículos é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos de história”. ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁹⁶¹ FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

Imagem 15: Artesãs da COART ARAYOS



Fonte: ALVES⁹⁶² (2021)

Conhecidas como as Mulheres de Fibra, elas são capazes de transformar fios, fibras, sementes, galhos, folhas, cascas, pedras, ostras, conchas, escamas e sentimentos em verdadeiras obras de arte. Seus trabalhos são um reflexo da sensibilidade, da habilidade manual, criatividade e dedicação, unindo pessoas numa construção fundamentada em pertencimento e solidariedade.

⁹⁶² ALVES, Gabriela de Brito. **Mulheres de fibra no IFMA**. 1 jun. 2021. Instagram. @coart.arayos. Disponível em: <https://www.instagram.com/coart.arayos/>. Acesso em: 18 out. 2023.

Imagem 16: Mulher indígena da tribo Arayos



Fonte: Artesã Adriana Pinto⁹⁶³
Pintura orgânica
(PINTO, 2020)

Imagem 17: Artesanato de confraternização



Fonte: própria (2023)

⁹⁶³ PINTO, Adriana Araújo. **Mulher indígena da tribo Arayos**. 8 out. 2020. Instagram. @coart.arayos. Disponível em: <https://www.instagram.com/coart.arayos/>. Acesso em: 18 out. 2023.

Imagem 18: Educação em Ecoquadro⁹⁶⁴



Fonte: Artesã Maria Marcelina
Artesanato em fibra de bananeira, sementes, galhos e folhas secas
(SOUZA, 2021)

⁹⁶⁴ A Educação em Ecoquadro é uma forma de expressão artística que utiliza materiais coletados da natureza para criar obras de arte únicas e significativas. Um exemplo desse tipo de artesanato é o quadro produzido pela artesã Maria Marcelina, que utilizou elementos encontrados no terreno da escola. Ao caminhar pelo terreno, a artesã encontrou galhos, sementes, folhas secas e fibras que chamaram sua atenção pela sua beleza e pelo fato de que muitas vezes passam despercebidos. Cada elemento encontrado possui um significado especial, que é incorporado na obra de arte. Um dos elementos utilizados foram as folhas das flores plantadas no IFMA, que têm um significado especial devido à beleza dos jardins do Campus Araiões. Essas folhas já estavam desidratadas, facilitando o trabalho da artesã. Outro elemento importante foi a alamanda, uma planta com flores roxas exuberantes que é bastante presente no terreno do IFMA. As sementes dessa planta possuem espinhos, que representam, de acordo com a artesã, os desafios que encontramos no caminho para valorizar o amor que plantamos e colhemos no futuro. Além disso, o "olho de boi", foi utilizado no quadro. Essa semente possui propriedades de afastar energias negativas e trazer boa sorte. Ela também possui um significado espiritual e material, além de ser visualmente atraente. O quadro criado por Maria Marcelina é um exemplo de como o artesanato em educação ecoquadro pode transformar elementos naturais em obras de arte com significado profundo para a pesquisa que trata sobre a curricularização da extensão. Essa forma de expressão artística valoriza a natureza e nos lembra da importância de olhar para as pequenas coisas que muitas vezes passam despercebidas. SOUZA, Maria Marcelina Barbosa de. **Educação em Ecoquadro**. 8 out. 2021. Instagram. @coart.arayos. Disponível em: <https://www.instagram.com/coart.arayos/>. Acesso em: 18 out. 2023.

Imagem 19: Cocar indígena da tribo Arayos⁹⁶⁵



Fonte: Artesã Maria Marcelina
Artesanato em fibra de bananeira, fio de algodão e conchas
SOUZA (2022)

⁹⁶⁵ O cocar indígena da tribo Arayos é feito com fibra de bananeira e representa a riqueza da região de Araioses. A matéria-prima utilizada é local, tirada da própria terra, valorizando os recursos naturais da região. As conchas presentes no cocar representam o Delta do Rio Parnaíba. Essas conchas simbolizam a preciosidade da terra e a conexão com a natureza. Como as coroas possuem pedras preciosas, as conchas representam os cristais da região, muitas vezes não valorizados pelas pessoas. Essa representatividade também se relaciona com a simplicidade e a beleza que podem ser encontradas na natureza. No lugar das penas tradicionais dos cocares indígenas, foram utilizadas palhas da bananeira, representando as penas de uma forma mais natural e artesanal. Essa escolha busca valorizar a cultura local e a simplicidade da vida indígena. As palhas da bananeira estão emaranhadas e esticadas, representando a diversidade e os desafios que encontramos em nossa caminhada. A corda presente no cocar faz referência aos pescadores da região, que estão sempre estudando e buscando conhecimento em suas atividades. Os nós presentes na corda simbolizam os altos e baixos da vida, as conexões entre as pessoas e as dificuldades que enfrentamos. A fibra de bananeira que fecha o cocar representa a luz que existe dentro de cada um de nós. Assim como a luz solar é amarela, essa fibra amarela representa a luz interior que todos possuímos. A escolha de deixar a fibra no centro do cocar é uma forma de destacar essa luz e mostrar que todos têm potencial e brilho próprios. No final das cordas, há pequenas vassourinhas que representam as ondas e o movimento do vento. Essas vassourinhas simbolizam a fluidez e a liberdade, permitindo que o vento balance e traga movimento ao cocar. Através desse cocar, a artesã Maria Marcelina busca valorizar a cultura local, representar a conexão com a natureza e transmitir uma mensagem de luz, fluidez e simplicidade. Essa peça de artesanato carrega consigo uma história e um significado profundo, lembrando-nos da importância de valorizar e preservar a nossa terra e a nossa cultura. SOUZA, Maria Marcelina Barbosa de. **Cocar indígena da tribo Arayos**. 8 out. 2022. Instagram. @coart.arayos. Disponível em: <https://www.instagram.com/coart.arayos/>. Acesso em: 18 out. 2023.

O esforço para alcançar os resultados da segunda etapa foi realizado através de entrevistas semiestruturadas, além da pesquisa documental. Como instrumento de geração dados primários, as entrevistas foram realizadas com os seguintes sujeitos participantes da pesquisa: 09(nove) artesãs da COART ARAYOS participaram das entrevistas.

Na análise documental, focamos no Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Cooperativismo na Forma Integrada ao Ensino Médio. Consultamos também alguns perfis dos projetos na rede social Instagram, onde a experiências dos projetos são compartilhadas para um maior público. As entrevistas foram transcritas com o suporte do Software *Trasncrive pro*, o qual possibilita o pesquisador utilizar um recurso que proporciona um maior aproveitamento no momento de transcrever as falas.

A escolha pela técnica adotada para o levantamento de dados com a referida categoria de participantes fundamenta-se na concepção de Ribeiro⁹⁶⁶ (2008, p.141), que conceitua a entrevista como sendo a técnica mais pertinente quando se deseja obter informações que vão além das descrições das ações, permitindo a incorporação de novas fontes para a interpretação dos resultados.

Por ser uma técnica de caráter discursivo, e consequentemente de maior complexidade de análise, configura-se como ideal para aplicação junto a um pequeno grupo de participantes. Como forma de sistematizar essa seção, optou-se por discorrer e analisar os dados das entrevistas em categorias de respostas dadas às perguntas no referido instrumento. Ao invés de identificar as artesãs por letras ou números, optamos pela indicação de espaços, matéria-prima ou tipo de artesanato, por exemplo: biscuit, aquarela, crochê, taboa, semente, manguezal, bordado, carnaubal e fibra.

Para tanto, analisou-se as seguintes categorias de respostas: a) inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico; b) conflitos interpessoais e desvalorização do trabalho; c) políticas e infraestrutura pública; d) formação humana, gestão empreendedora e responsabilidade social.

Cada uma dessas categorias contribui para uma compreensão mais completa e abrangente das percepções das artesãs acerca da problemática em questão. Nesse sentido, objetivou-se, a partir de uma vivência concreta, analisar que conteúdos e

⁹⁶⁶ RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129- 148, maio de 2008.

conhecimentos oriundos das atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir com a organização curricular da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses.

4.2.1 Inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico

Analisaremos se as atividades extensionistas desenvolvidas pelas artesãs da COART ARAYOS podem contribuir significativamente com a curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA campus Araíoses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. Para tanto, abordaremos a primeira categoria das entrevistas: inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico.

A Resolução n.º 7/2018 estabelece diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, promovendo a interação entre as instituições de ensino superior e a sociedade. Nela, encontramos a fundamentação das dimensões da inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico ao reconhecer a extensão como uma atividade interdisciplinar, política educacional, cultural, científica e tecnológica, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade.

No Artigo 3º da Resolução, fica evidente que a extensão universitária está integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa, o que possibilita a aplicação do conhecimento produzido pela escola em benefício da sociedade. Essa integração proporciona a oportunidade de desenvolver ações que visam à inclusão social, valorizando a cultura local e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico, destacando a importância da interação dialógica da escola-comunidade, por meio da troca de saberes e do contato com questões complexas locais. Isso contribui para a formação cidadã dos estudantes, que são estimulados a se tornarem cidadãos críticos e responsáveis, engajados em questões sociais.

No inciso V do Artigo 6º da mesma Resolução, destaca o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição para o enfrentamento das questões da sociedade brasileira. Isso implica em direcionar esforços para promover a inclusão social, reduzir desigualdades e ampliar oportunidades para grupos

historicamente marginalizados. A extensão, nesse contexto, pode oferecer programas e projetos que buscam promover a igualdade de acesso e permanência na educação, além de estimular a participação social e a cidadania ativa.

No inciso VII do mesmo artigo, é enfatizada a atuação na produção e construção de conhecimentos atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo e sustentável, em consonância com a realidade brasileira. Isso indica a importância de valorizar a cultura local e as especificidades regionais, reconhecendo a diversidade cultural do país e promovendo a preservação e valorização do patrimônio histórico e cultural.

O documento “Extensão tecnológica”⁹⁶⁷ (CONIF, 2013, p.20) expressa que “a extensão tecnológica da Rede Federal de EPCT tem como diferencial o atendimento aos segmentos sociais e ao mundo do trabalho com ênfase na inclusão social, emancipação do cidadão, favorecendo o desenvolvimento local e regional, a difusão do conhecimento científico e tecnológico, a produção da pesquisa aplicada e a sustentabilidade socioeconômica”.

Além disso, a Resolução n.º 1/2021⁹⁶⁸, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, apresenta a promoção da melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Isso inclui o acesso, a permanência e o êxito no percurso formativo, bem como a inserção socioprofissional dos estudantes. Nesse sentido, a valorização da missão institucional, a promoção dos valores democráticos e o respeito à diferença e à diversidade são elementos fundamentais para garantir a inclusão social e o desenvolvimento socioeconômico através da EPT.

Portanto, as diretrizes estabelecidas nas resoluções mencionadas têm como objetivo promover a inclusão social, valorizar a cultura local, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico, através da integração da extensão com a matriz curricular, a pesquisa e a atuação na sociedade.

⁹⁶⁷ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF). **Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013 Disponível em <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/politica/conif-2013-extensao-tecnologica-rede-federal.pdf> Acesso em 16 de mai. 2023

⁹⁶⁸ CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar Acesso em 30 jan. 2023

Dada a garantia legal, a importância da extensão para o currículo e o enraizamento projetivo e legitimação da escola na territorialidade, buscando o diálogo, a transformação social e o desenvolvimento sustentável da sociedade, é preciso perceber a compreensão daquelas que desde a implantação do Campus Araiões, em 2017, integram as ações pedagógicas que buscam a inclusão social, a valorização da cultura local e o desenvolvimento socioeconômico. É sobre essa compreensão que se inicia a entrevista realizada com as artesãs da Cooperativa de Artesanato de Araiões (COART ARAYOS), as quais apresentaram seus entendimentos iniciais sobre o fenômeno em questão, como ilustra os conceitos a seguir.

“[...] eu acredito que a minha perspectiva em relação a cooperativismo é **extensiva**. É algo que realmente se a gente for olhar para o lado, o cooperativismo é algo que vai abranger várias coisas, que vai dar um bom **desenvolvimento no município** [...] Cooperativismo [...] se eu pudesse agora escrever um livro, eu botaria **gente cuidando de gente**. [...] Ele me trouxe uma perspectiva muito ampla. [...] Nós sabemos que a gente vive em um mundo que é toma lá, dá cá. [...] E não tem união. Que vive em um mundo desigual. A gente vive no meio de uma adversidade [...] E muitas vezes não entende que no meio daquela adversidade, quem tem que fazer a diferença sou eu. Eu que devo fazer a diferença. Então o cooperativismo. [...] **me aproximou mais das pessoas**. Ele me trouxe uma visão de que **eu preciso ajudar alguém ou alguém precisa me ajudar**. Ou seja, ele me trouxe uma visão diferenciada. [...] Essa ideia [do Cooperativismo] me chegou num momento tão delicado da minha vida que eu vi as portas [...] se fechar para o meu lado quando eu passava aqui [no IFMA]. Eu falei, né? Já falei isso várias vezes, sempre falo. [...] eu falei olhando aqui para o Instituto Federal. Aí às vezes eu olhava assim: poxa, quem me dera se eu pudesse mesmo estudar nesse instituto, porque quando eu iniciei meus estudos, a gente dos meus filhos não tinha professor. Eu terminei o ensino médio já com os meus filhos. [...] Eu tive uma dificuldade muito grande para [...] terminar, mas eu não morreria. Eu disse para mim mesmo não vou morrer enquanto não terminasse o médio, né? Então, quem vem lá do interior, onde não tinha transporte para parar, para estudar, eu tinha esse sonho. [...] Então, eu dizia assim se eu pudesse pelo menos entrar por essa porta, né? Seria o máximo. Quem diria que um dia eu pudesse entrar aqui [...] a pessoa cria uma perspectiva de que você não é capaz de entrar ali. [...] Era isso que eu me via. **E quando eu participei, entrei pela primeira vez aqui que eu quebrei esse tabu, que eu achava que eu não ia conseguir entrar nem pelas portas nem pela primeira porta. E quando eu entrei, isso me motivou a não desistir. Pode vir todos os obstáculos que vier, mas eu não vou desistir, porque eu já consegui entrar pela primeira porta da qual eu achava que eu não ia entrar**. [...] E essa ideia entrou na minha mente toda minha vida, né? [...] eu tava passando aquele momento de deprimida mesmo [...] E aí eu me senti assim, no meio de uma família. Tem isso. A gente. Eu comecei a entender que o isolamento que eu vivia era apenas uma porta que eu mesmo fechei e eu precisava abrir essa porta. E eu já sabia das dificuldades para enfrentar a partir do ano que eu decidi ir. Eu já sabia. Mas eu não desisti”. (Artesã biscuit, grifo nosso)

No trecho acima, da entrevista da Artesã biscuit, podemos identificar diversos pontos que se relacionam com as dimensões da extensão, inclusão social, valorização

da cultura local e desenvolvimento socioeconômico. A Artesã biscuit destaca a importância da extensão e do cooperativismo como algo que abrange várias questões e que pode trazer um bom desenvolvimento para o município.

O cooperativismo que ela trata na entrevista refere-se aos que são desenvolvidos por meio de projetos de extensão no IFMA Campus Araíoses. Ao enfatizar o cooperativismo, a artesã demonstra uma perspectiva de inclusão social, pois reconhece a importância de cuidar uns dos outros e de promover a união em um mundo desigual e adverso.

A Artesã biscuit menciona também que o cooperativismo a aproximou mais das pessoas e trouxe uma visão diferenciada para ela, que passou a entender a importância de ajudar alguém e de ser ajudada. Essa visão de cooperação e interdependência está diretamente relacionada com a inclusão social, pois valoriza a participação e a colaboração de todos, buscando o benefício mútuo e a superação das adversidades.

Ela relata sua trajetória de superação e o desejo de estudar no IFMA Campus Araíoses, mesmo enfrentando dificuldades. Essa busca pelo conhecimento e pela educação está associada ao trabalho e à valorização da cultura local, pois a Artesã biscuit reconhece a importância de ter acesso a uma formação para aprimorar suas habilidades artesanais, ajudar as pessoas e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de sua comunidade.

Ao mencionar que se sentiu no meio de uma família ao entrar pela primeira vez no IFMA Campus Araíoses e nas atividades de extensão da COART ARAYOS na sala de negócios⁹⁶⁹, a artesã evidencia o papel da inclusão social na sua vida.

Ela percebe que o isolamento que vivia era resultado de uma porta que ela mesma havia fechado e que precisava abrir. Essa experiência de pertencimento e

⁹⁶⁹ A sala de negócios foi concebida pelas artesãs da COART ARAYOS no IFMA Campus Araíoses. Nesse ambiente, estudantes, servidores e membros da comunidade se reúnem para planejar projetos voltados ao desenvolvimento dos arranjos socioprodutivos locais. Ela busca promover a integração entre o conhecimento acadêmico e as demandas da comunidade. Por meio de parcerias e da colaboração entre diferentes atores, são desenvolvidos projetos que visam impulsionar o desenvolvimento socioeconômico da região, valorizando os arranjos produtivos locais e fortalecendo os laços socioafetivos. Nesse espaço, as artesãs da COART ARAYOS desempenham um papel fundamental. A sala de negócios é um espaço de aprendizagem coletiva, onde todos podem contribuir e aprender com os diferentes olhares, experiências e saberes, além de fortalecer os vínculos entre o IFMA Campus Araíoses e a região em que está inserido.

acolhimento a motiva a não desistir diante dos obstáculos e a buscar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Portanto, o trecho da entrevista da Artesã biscuit reflete a importância das dimensões da inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico em sua vida.

Analisando as falas das artesãs participantes acerca da primeira pergunta que tratou das perspectivas e as tendências do cooperativismo no município de Araiões fica evidente que o cooperativismo é percebido como um veículo potencial de desenvolvimento socioeconômico, valorização da cultura local e inclusão social.

A Artesã biscuit destaca a necessidade do conhecimento do cooperativismo, apontando que é uma área obscura para muitos moradores. Conforme percebido no trecho acima, ela vê o cooperativismo como um meio de desenvolver o município de Araiões.

A Artesã aquarela reforça a ideia de união e cooperação entre as pessoas mencionada pela Artesã biscuit, valorizando a educação recebida através do IFMA Campus Araiões e reconhecendo que o cooperativismo é uma forma de organização social e econômica que valoriza a colaboração, a solidariedade e a união entre as pessoas.

“A perspectiva do cooperativismo em Araiões é [...] a união, **a união das pessoas com o mesmo objetivo que é cooperar**. No caso, já está acontecendo. Eu achava que era muito lá para o futuro, mas não é. **Com essa ajuda desse curso também aqui no IFMA de Cooperativismo, as pessoas estão enxergando mais, estão vendo mais**. Melhoria. Muitos exemplos de cooperativismo e isso é **abrir portas para empreender**, para que as pessoas e a mente de cada um, **todos unidos e desenvolva até profissões que estão escondidas** ou retraídas que as pessoas possam se abrir mais e confiar mais no outro. É isso”. (Artesã aquarela, grifo nosso)

Como podemos perceber, a Artesã aquarela acredita que o cooperativismo pode desencadear o desenvolvimento profissional, oportunizando o empreendedorismo.

As Artesãs crochê e taboa realçam a importância do cooperativismo em suas vidas.

“[...] o cooperativismo é uma **porta aberta para muitas coisas que vem acontecer na vida da gente**. Porque hoje o cooperativismo para mim foi **muito importante**”. (Artesã crochê, grifo nosso)

“[...] **Por ser uma cidade turística** [...] então, a gente tem uma expectativa de crescimento do nosso artesanato, de conhecimento, do nosso artesanato, não só no município, mas também em todo o estado do Maranhão. Então, as expectativas que a gente tem é de crescimento, **que a gente possa estar**

crescendo dentro da cooperativa e dentro do município de Araíoses, da cidade, com o nosso artesanato e ao mesmo tempo com geração de trabalho [...] Através da cooperativa que a gente vem trazendo sempre mais pessoas para estar participando dessa cooperativa e isso faz com que a gente ajude outras pessoas como forma de trabalho [...]. Então, a expectativa mais é nessa área mesmo de **crescimento e trabalho**. E dentro dessas perspectivas e tendências do cooperativismo a gente sabe que tem outras. **O cooperativismo é um movimento que tem avançado aqui em Araíoses [...] e não é somente artesanato**". (Artesã taboa, grifo nosso)

A Artesã crochê fala sobre inclusão social ao mencionar que o cooperativismo é uma porta aberta para muitas oportunidades, enquanto a Artesã taboa fala sobre as altas expectativas de crescimento e geração de empregos, especialmente no contexto do turismo. Ela também destaca a resistência cultural ao cooperativismo, identificando o medo da mudança como um obstáculo para o desenvolvimento, como podemos perceber nos trechos abaixo grifados:

"através desse movimento de várias tendências, de vários objetivos, às vezes as pessoas, elas se limitam dentro daquilo que tá só ali, no seu, vamos dizer assim, conforto [...]. Que é confortável para ela e ela se limita ali, ela não se expande daquilo que ela tá acostumada a fazer, acostumada a viver. Então ela tem **medo**. Aí ela se limita somente naquele pequeno espaço [...]. As pessoas [...] tem que deixar [...] de ter medo [...] De enfrentar as suas vontades e os seus desejos para poder crescer dentro daquilo que ela acha que é lucrativo [...] para o seu bem, da comunidade em si. É como se fosse uma mudança de cultura [...]. **As pessoas [...] têm que parar um pouco de ter medo [...]** avançar, de progredir, porque isso é mais a cultura, a nossa cultura, Araíoses, enfim, é uma **cultura do medo**. [...] **E esse medo faz com que o município não desenvolva**. [...] **Eu superei [...] com ajuda de pessoas [...] principalmente com ajuda de professores do IFMA [...] com a ajuda das cooperativas [...]** A gente sempre está debatendo nas nossas reuniões que a gente faz. E sempre quando uma está dizendo que vai desistir, que não vai dar certo, tem uma que já tem uma força ali para dar uma conversa, um apoio. E a gente termina mudando e vai começando a enxergar a vida diferente e vai superando os medos. Servindo como exemplo para esses outros". (Artesã taboa, grifo nosso)

A Artesã semente vê o cooperativismo como uma luz para aqueles que desejam investir no artesanato, abrir um negócio:

"A perspectiva que eu vejo é que aquelas pessoas que querem **abrir um negócio**. Que trabalham com artesanato e que querem investir nisso aí e esse tipo de movimento é uma porta de entrada para que essas pessoas consigam realizar seu sonho de vender suas peças, de produzir, de ter seu nome reconhecido pelo seu artesanato. E eu acho que esse movimento ele vem para juntar forças das artesãs, dos artesãos que gostam de fazer esse tipo de trabalho, que amam o que fazem e isso **vem como uma luz**, digamos assim, para que **a gente consiga expressar o que a gente sente através da nossa arte, dos nossos artesanatos**". (Artesã semente, grifo nosso)

A Artesã manguezal enfatiza a contribuição do cooperativismo para o bem-estar da população, crescimento pessoal e valorização da cultura local, da sua própria identidade.

“A perspectiva é a melhor de **bem-estar da população**. Saber o seu verdadeiro valor, do estar de nós, saber do que nós pertence de verdade a nossa cultura. Tudo isso eu acho que é cooperativismo, ajuda a gente. O cooperativismo mudou a [...] forma de olhar o mundo. Bem, muito, muito mesmo. **Eu era uma pessoa muito desacreditada e depois que eu entrei no curso de cooperativismo e no dia a dia com as artesãs, mudou muito, muito mesmo.** Eu [...] melhor como ser humano, como mãe, com tudo. [...] **eu pensei que identidade era somente do meu CPF. Pronto. Não uma identidade de quem eu sou, de quem meus povos foram e são. É toda uma história**”. (Artesã manguezal, grifo nosso)

A Artesã bordado expressa otimismo em relação ao futuro do cooperativismo, tanto para o desenvolvimento das pessoas, como para projetos no município. A Artesã carnaubal considera o cooperativismo como um meio de resgatar aqueles que estavam parados e sem direção.

“[...] é um programa que veio para resgatar. **Resgatar aquelas pessoas que estavam paradas.** Que não sabem, não sabem como começar. Veio para resgatar essas pessoas que ficam aí, como eu, por exemplo. Eu tinha uma vontade, mas eu não tinha como e não tinha como fazer. **E ele veio para resgatar. Inclusive, agora a gente já tá com um caminho mais bem longo, eu digo longo e já é uma caminhada através desse cooperativismo**”. (Artesã carnaubal, grifo nosso)

Por fim, a Artesã fibra enfatiza o papel crucial do comprometimento individual no sucesso do cooperativismo.

“É o comprometimento das pessoas de Araiões com relação ao cooperativismo, porque as pessoas é que importam, é que fazem as coisas acontecerem independente do poder público [...] Eu tiro por mim mesma. **Eu se eu não quisesse continuar com a luta que eu tive desde o início nada teria acontecido, nada teria mudado, eu estaria lá [...] do mesmo jeito de antes, sem nenhuma [...] visão do futuro do cooperativismo em Araiões.** E hoje eu tenho essa visão [...] Eu tenho essa vontade de expandir o cooperativismo, de que as pessoas conheçam o cooperativismo e que entendam o que é o cooperativismo para que elas também se engajem nesse processo de desenvolvimento aqui em Araiões e também expandir para as outras pessoas que querem também somar junto com a gente. Essa é a perspectiva que eu tenho que melhore e se depender de mim, isso vai melhorar muito e vai se expandir muito em Araiões. [...] **a cooperativa, no caso de artesanato, ela foi composta de várias pessoas no início, mas algumas ficaram no meio do caminho porque não quiseram [...] continuar com a luta porque a luta é árdua.** [...] A pessoa tem que saber que ela vai ter lutas pela frente a enfrentar obstáculo”. (Artesã fibra, grifo nosso)

A Artesã fibra vê a tendência de melhoria no município de Araiões, mas ressalta que as pessoas precisam estar dispostas a lutar e enfrentar os desafios e

obstáculos que surgem no caminho. Ela acredita que o cooperativismo tem o potencial de gerar renda e promover o desenvolvimento em Araíoses.

Em resumo, estas falas das artesãs de Araíoses ilustram a visão positiva que elas têm em relação ao cooperativismo. Elas reconhecem o potencial do cooperativismo, e consequentemente do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses, para promover o desenvolvimento socioeconômico, valorizar a cultura local e promover a inclusão social. No entanto, também destacam a necessidade de educação, comprometimento e superação de barreiras culturais para o sucesso do cooperativismo.

No âmbito da curricularização da extensão, analisando os conteúdos e conhecimentos oriundos das atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS nessa primeira categoria e que podem contribuir com a organização curricular da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses, podemos perceber o valor da troca de saberes, diálogos e o compartilhamento dos olhares, vivências, experiências e histórias de vida das artesãs, mostrando não apenas como artesanato pode ser uma forma de empoderamento e inclusão, mas também inspirando uma formação humana integral diante de um mundo do trabalho complexo, contextualizado numa realidade territorial com poucas oportunidades, mas com muitos talentos.

A valorização da cultura local pode ser explorada através do resgate das origens e da história indígena, bem como da construção identitária de um artesanato conectado ao mesmo tempo com as lutas passadas e atuais, mas também com a natureza e a preservação de técnicas tradicionais de artesanato, transmitindo conhecimentos ancestrais e fortalecendo a cultura da região.

A expressão cultural, discursiva, crítica e estética do artesanato podem compor o currículo de múltiplas formas e linguagens, destacando as particularidades e simbolismos presentes no artesanato, nos sujeitos que fazem artesanato e sua relação com as lutas sociais, como parte de uma estrutura que atua na concepção e prática social extensionista, que, de acordo com a Resolução n.º 7/2018 em seu art. 5º, promove a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; além da formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que,

de modo interprofissional e interdisciplinar, e que deve ser valorizada e integrada à matriz curricular, com produção de mudanças na própria escola e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, articulando o ensino, a extensão e a pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

O desenvolvimento socioeconômico como outra dimensão desse conteúdo está bem detalhado nas falas pelo cooperativismo e empreendedorismo. A criação de oportunidades orgânicas, da base social dos trabalhadores, com geração de renda, pode incentivar estudantes a desenvolverem conhecimentos de gestão voltados ao cooperativismo.

Dessa forma, as atividades extensionistas desenvolvidas pelas artesãs da COART ARAYOS podem proporcionar aos estudantes do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA campus Araioses uma vivência prática e enriquecedora, contribuindo para a formação de profissionais conscientes, engajados na inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico da região.

4.2.2 Conflitos interpessoais e desvalorização do trabalho

As entrevistas com as 09(nove) artesãs mostram que a cooperativa COART ARAYOS enfrenta desafios significativos, principalmente relacionados aos conflitos interpessoais e à desvalorização do trabalho. Artesã biscuit relata a evasão de cooperados como uma das principais dificuldades.

“O maior desafio hoje [...] é a grande evasão de pessoas. [...] A maioria dos cooperados entram com uma perspectiva de ganhar, de lucrar, mas ao mesmo tempo, eles não buscam esse lucro. É como se eles entrassem para ganhar, mas não para trabalhar junto. [...] A pessoa quer participar. [...] Acha interessante, porém não fica. Porque quando ela entra, ela vê uma coisa. Quando ela começa a conhecer as dificuldades, a pessoa sai. Porque ela entra com uma visão. [...] A visão de repente pode ter sido a mesma minha visão [...] Eu trouxe dez pessoas comigo, [...] aí, quando eu entrei na sala, [...] a gente acha muito fácil. Poxa, tanta coisa bonita. A gente se encontra ali naquele momento, [...] Naquela sala. Mas quando você começa a participar e vê que tem as **dificuldades financeiras e na família os empecilhos, as pessoas dizendo não vai dar certo, não vai adiante, Isso é bobagem, não é reconhecido, não tem valor. Araioses não vai pra frente, **o teu produto não vai valer a pena porque ninguém vai valorizar. Ou seja, quando você entra e começa a participar, você começa a ver as barreiras**. E é aí que é nesse ponto que eu acho que essa é a grande dificuldade que ela enfrenta de não, não ter [...] o cooperativismo, na verdade, que é um ajudando o outro. Uns passam por dificuldades mais do que o outro[...] **Das dez eu fiquei só**”.** (Artesã biscuit, grifo nosso)

Como podemos perceber na fala da Artesã biscuit essa evasão parece estar relacionada à expectativa de lucro imediato e à falta de disposição para enfrentar os desafios que surgem no caminho, como se a visão superficial inicial do ingresso na cooperativa fosse substituída por uma realidade mais complexa e difícil, levando à desistência e conseqüentemente a uma desvalorização do trabalho realizado enquanto processo orgânico de aprendizagem e enquanto produto com múltiplos significados colocados à venda.

Interessante a solução apontada pela Artesã biscuit quanto à necessidade de fortalecer o cooperativismo, entendido como um trabalho conjunto onde uns ajudam os outros, o que fortalece ainda mais os fundamentos socioeducacionais para o Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA Campus Araíoses.

A fala da Artesã biscuit traz à tona uma questão importante no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: o trabalho como princípio educativo. Como afirma Pacheco⁹⁷⁰ (2015, p.33-34):

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. [...] Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitem compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão atuar de maneira autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

É fundamental que a Educação Profissional e Tecnológica promova uma compreensão mais ampla e profunda sobre o trabalho, destacando não apenas o aspecto econômico, mas também o seu potencial educativo para uma formação humana integral “que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou

⁹⁷⁰ PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf> Acesso em 18 de nov. 2023

planejar”⁹⁷¹ (RAMOS, 2014, p.11), aliado a uma emancipação radical⁹⁷² (AMBROSINI, 2012, p.378-379) que recusa a subordinação da formação aos interesses do capital. O trabalho deve ser visto como um processo de aprendizagem significativa, capaz de desenvolver saberes técnicos, políticos, econômicos, ambientais, socioemocionais e éticos nos(as) estudantes. Ao enfatizar o trabalho como princípio educativo na Educação Profissional e Tecnológica, é possível promover uma formação humana integral e preparar os(as) estudantes para os desafios do mundo do trabalho com consciência crítica, ação-reflexão na prática e na transformação social.

Artesã aquarela identifica a falta de união e o individualismo expresso na exposição pessoal e na questão do dinheiro.

“As dificuldades que eu vejo às vezes é a **união**. Às vezes o **individualismo**. É também a questão de **quem vai aparecer mais**. É a forma mesmo de compreender o outro deixar a vontade é o que **a questão do dinheiro** de a pessoa só fazer se tiver o dinheiro. Nem todas trabalham assim, pensam assim”. (Artesã aquarela, grifo nosso)

Essa referência ao "quem vai aparecer mais", sugere uma competição prejudicial dentro da cooperativa, por isso sua conexão com o individualismo e lucro, abrindo uma discussão importante sobre a economia popular solidária⁹⁷³ e o capitalismo⁹⁷⁴, pois ambos possuem suas vantagens e desafios. Enquanto o

⁹⁷¹ RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

⁹⁷² De acordo com Ambrosini, “as categorias emancipação humana ou educação emancipatória são recorrentes nos discursos sobre educação. Porém, nem sempre se compreende ou se deseja compreender seu real significado. Para tanto é necessário partir de uma fundamentação filosófica do conceito a fim de esclarecer o sentido radical da palavra emancipação. A pertinência desta abordagem reside na necessidade de resgatar uma concepção de educação que ultrapasse o simples ensino de competências, o saber fazer, que seja mais do que somente incluir as pessoas em uma sociedade cada vez mais desigual, através de uma educação precária que serve ao mercado de trabalho, numa palavra, é mister reconstruir o sentido de uma educação emancipatória”. AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 12, n. 47, p. 378-391, 2012.

⁹⁷³ A economia popular solidária tem como princípio central a solidariedade e a união entre os participantes. Nesse modelo, as pessoas se organizam em cooperativas, associações ou empreendimentos coletivos, onde todos têm voz e participação nas decisões. O objetivo principal é promover o ganho social, buscando não apenas o lucro financeiro individual, mas também o bem-estar coletivo. A economia popular solidária visa, assim, reduzir as desigualdades e promover uma distribuição mais equitativa dos recursos.

⁹⁷⁴ No capitalismo, o individualismo e a competição são aspectos centrais. O sistema se baseia na busca pelo lucro individual, onde cada indivíduo ou empresa busca maximizar seus próprios ganhos financeiros. A competição acirrada muitas vezes leva à desigualdade social, pois alguns têm mais recursos e oportunidades do que outros. No entanto, o capitalismo também pode estimular a inovação e o desenvolvimento econômico, criando empregos e riqueza para a sociedade.

capitalismo gera desenvolvimento econômico com flagrante desigualdade social, a economia popular solidária busca desenvolvimento econômico com uma maior inclusão social e distribuição justa dos benefícios econômicos.

A Artesã aquarela menciona a questão do dinheiro como um obstáculo, pois alguns cooperados só estariam dispostos a trabalhar se houvesse uma remuneração imediata. Ela sugere que a solução para esses problemas passa por um diálogo mais aberto e direto, onde cada um possa expressar sua opinião. Em seguida, utiliza expressões que denotam conflito nas relações: “um diálogo mais cara a cara, mesmo, mesmo bem firme mesmo aquele diálogo mesmo na cara, mesmo assim”.

“É o diálogo, mas o **diálogo mais aberto**, Às vezes um diálogo mais rústico, **um diálogo mais cara a cara, mesmo, mesmo bem firme mesmo aquele diálogo mesmo na cara, mesmo assim**. Porque às vezes a gente poupa muito e às vezes nem serve. E eu acho que **aquele diálogo, mesmo firme, eu acho que pode ajudar, porque depende de cada um, né**, Da cabeça de cada um. **Cada um tem uma mente diferente. E eu acho que o diálogo é por aí**. Porque sim, **sem diálogo, acho que nada vai para frente**. A gente fica calado. Tem que cada um dizer a sua opinião. E é esse diálogo é. Creio que seja isso”. (Artesã aquarela, grifo nosso)

A Artesã crochê menciona conflitos internos que dificultam o progresso da cooperativa:

“[...] eu tenho certeza que, como toda e qualquer instituição, existe essas dificuldades. [...] **se todo mundo se unisse mais ainda [...] seria bem melhor**, porque às vezes é uma puxa para um lado, outro puxa pro outro. **Se conversasse ali, todo mundo junto para poder desenvolver alguma outra forma de poder ajudar uns aos outros**”. (Artesã crochê, grifo nosso)

A solução proposta pela Artesã crochê é uma maior união entre os cooperados para superar os desafios.

A Artesã taboa aponta a discordância entre os cooperados e o individualismo como problemas internos:

“**Existe muita discordância entre os cooperados [...] a maioria não aceita opiniões** junto ao seu trabalho, junto àquilo que vai desenvolver a cooperativa. E isso também prejudica bastante essa questão [...] **existe também o individualismo. Isso aqui é meu, então é meu, só me pertence, não pertence, Não vou dividir** [...] Isso é uma coisa que é bem complicada de se resolver [...] Porque a gente não pode mudar a cabeça das pessoas, por mais que a gente tente orientar ou conversar e explicar as coisas. Mas infelizmente **algumas pessoas não têm essa facilidade de aceitar**”. (Artesã taboa, grifo nosso)

Artesã semente destaca a desvalorização do artesanato como um problema importante. Segundo ela, os clientes costumam achar os preços altos e, por isso, desistem de comprar.

“Eu acho que a **desvalorização** [...] **nem todo mundo valoriza o artesanato** e as vezes acaba a gente como artesã acaba se desmotivando, ou as vezes é por que **o cliente acha o preço dos artesanatos muito altos e eles acabam não confirmando a compra por conta disso, apesar de muitos chegarem, acharem muito bonito**, lindo, mas na hora de fechar a compra não fecha por conta do valor”. (Artesã semente, grifo nosso)

A Artesã bordado enfatiza a falta de dedicação de todos os membros do grupo como um problema. Ela acredita que, com mais envolvimento e dedicação, a cooperativa teria mais produtos para exibir e vender em vários locais, o que poderia melhorar a situação da cooperativa.

as vezes um apoio maior [...] a cooperativa poderia estar sendo mais. Eu acho que mais. Ter crescido além do que ela já é. [...] **Eu acho que se tivesse mais um pouco de dedicação de todo o grupo da cooperativa** [...] melhor para a gente estar trabalhando. A gente tem mais é produto [...] É porque [...] se a gente tivesse mais produto, a gente poderia estar [...] indo para vários lugares para estar demonstrando, divulgando, para a melhoria da cooperativa. Acho que tá faltando isso. (Artesã bordado, grifo nosso)

A Artesã carnaubal sugere que a solução passa pela educação dos membros sobre o conceito e a importância de uma cooperativa, além da necessidade de se ter uma estrutura de gestão completa de fato e não apenas na formalidade, dando ênfase à responsabilização de todas. Ela menciona problemas de gestão interna, como desunião e falta de compreensão sobre o funcionamento de uma cooperativa e a responsabilização pelos cargos e funções.

Gestão de financeiro já tem uma desunião, né, que uns quer ganhar mais. [...] para quem trabalha, [...] ganha e trabalha. Então eles que não trabalha mais, pouco ganha mais pouco. Mas nem todos entendem esse lado [...] Precisa [...] **eles estudem mais, procurem saber mais** [...] **O que é uma cooperativa? Não é você dizer tô na cooperativa e eu vou ganhar, Eu tô na cooperativa, [...] então você fala em cooperar e você cooperar com tudo na questão do trabalho, na união [...] em vários setores.** [...] se você é consciente que você não pode, então você tem consciência de que aquilo ali você não pode ter. Você não vai ganhar por aquilo [...] **Na nossa cooperativa está faltando [...] Tesouraria. Nós temos só uma presidenta e não tem secretário.** Essas questões aí não foi [...] evoluído. **As pessoas desistiram.** A gente não sabe o motivo. Elas só elas, podem explicar. [...] a presidente [...] faz o papel, todos os papéis junto. E eu acredito que não é dessa forma. **Eu acredito que tem que ter o vice presidente, secretário, fiscal, coisas assim.** [...] **essa união** [...] eu acredito que é melhor para a gente. Então, nessa questão aí fica muito a desejar [...] **os cooperados estão ali mas tem uns que pelo puro medo, eu não tenho nenhum, nenhum tipo de cargo.** Vamos supor que nenhum pode mandar. Todos mandam, né? De nossa parte é assim, todos mandam. (Artesã carnaubal, grifo nosso)

A Artesã fibra aborda os desafios de lidar com opiniões divergentes, críticas maldosas e a falta de valorização do trabalho artesanal.

“São muitos os desafios. São muitos porque primeiro [...] as pessoas [...] são livres [...] poder estar decidindo. Então a gente não pode também interferir nisso. E aí **cada uma tem uma opinião diferente**. São opiniões que a gente tem que levar em consideração. Porque cada uma tem um livre arbítrio. Diferente de uma pessoa de um jeito, outra já pensa de outro. **Às vezes tem os conflitos [...] diante da vida. Então a gente tem que saber superar esses conflitos. Isso é uma coisa muito difícil de estar lidando, porque quando você tem opiniões de um lado, que pensa de um jeito, tem outro que já pensa do outro, isso se torna uma coisa e um pouco difícil**. Mas fora isso, tem mais obstáculos, que são **as pessoas que além de não contribuir com o crescimento das cooperativas e da cooperativa, elas atrapalham, São, às vezes são críticas maldosas e que a gente não [...]** entende o porquê, mas que também a gente tem que enfrentar [...] esse tipo de atitude. A gente também não tem o apoio e às vezes as pessoas não dão esse apoio, essa **valorização para o nosso trabalho**. Isso também é uma dificuldade muito grande que a gente enfrenta e, infelizmente, as pessoas, às vezes elas **não dão valor para o trabalho das pessoas que estão na cidade**. [...] Se a pessoa não tiver muita força, muito amor para continuar, ela vai terminar desistindo, porque para **essas pessoas elas vêm com pedras mesmo na mão para desestimular a gente [...]** a gente tem que ter essa convicção de que não é o fato do dinheiro, é o fato do que a gente acredita. (Artesã fibra, grifo nosso)

As falas das 09(nove) artesãs da COART ARAYOS apontam a necessidade de mais dedicação dos membros da cooperativa, mais valorização do trabalho, mais união e cooperação.

A educação, a responsabilização e a comunicação eficaz e aberta são vistas como fundamental para resolver conflitos interpessoais e melhorar a gestão da cooperativa, revelando temas importantes como a vivência no trabalho em equipe e os desafios para uma colaboração e respeito mútuo a serem explorados na curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo. Ao promover a interação entre a escola e a comunidade, a extensão possibilita uma reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa. Isso incentiva a atuação da escola e da comunidade na contribuição para o desenvolvimento social e equitativo.

A curricularização da extensão a partir dessas percepções deve incluir conteúdos que tratem de estratégias na resolução de conflitos, comunicação assertiva, multiculturalismo e diversidade de ideias e perspectivas. No âmbito da desvalorização do trabalho, a curricularização pode incluir discussão sobre a desvalorização financeira do trabalho artesanato e comparar com produtos

industrializados, buscando com isso, soluções para o reconhecimento do valor cultural e econômico do artesanato para a territorialidade.

Através dessas discussões, o currículo incluirá sujeitos sociais que atuam no empreendedorismo local, buscando estratégias para promover a valorização do seu trabalho para as presentes e futuras gerações.

As atividades extensionistas podem proporcionar aos estudantes do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo a oportunidade de vivenciar o trabalho em equipe e desenvolver o senso solidário, criativo, crítico e democrático de colaboração e respeito mútuo, oferecendo aos estudantes do IFMA Campus Araioses ferramentas e experiências para lidar com conflitos interpessoais, valorizar o trabalho manual e empreendedorismo local, com formação humana integral voltada para o mundo do trabalho.

4.2.3 Políticas e infraestrutura pública

O ponto de partida da terceira categoria é a relação entre políticas públicas e infraestrutura na área do artesanato e como isso pode contribuir para a curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA campus Araioses.

A Artesã crochê destaca a falta de apoio institucional, particularmente da Prefeitura Municipal de Araioses, como um problema:

“[...] hoje a cooperativa é apoiada mais pelo Instituto Federal IFMA [...] **se tivesse o apoio da prefeitura também seria bom**. Seria ótimo porque hoje para tudo que se vai fazer precisa de transporte. E nem sempre a gente consegue sair nas comunidades ensinando o que a gente sabe para eles, porque a gente não tem transporte para ir, [...] **Se a prefeitura tivesse, seria muito bom também**”. (Artesã crochê, grifo nosso)

A ausência de recursos, como transporte, dificulta a realização do trabalho em comunidades. Esse movimento nas comunidades surgiu com as oficinas de geração de renda alternativa ofertadas em diversos projetos de extensão do IFMA Campus Araioses, despertando na Artesã crochê a visão de capilarização das atividades da COART ARAYOS.

A Artesã taboa menciona uma série de desafios, incluindo a falta de estrutura e apoio do município, a dificuldade de exibir e vender seus produtos, e a falta de transporte.

“O desafio maior que a gente enfrenta é a **falta de estrutura dentro do município** para que a gente possa estar desenvolvendo o nosso trabalho melhor [...] a gente confecciona, mas **não [...] temos onde expor esse produto**, esse produto fica fechado. Então isso é uma dificuldade, porque **se a gente não expõe, a gente não tem venda. Se a gente não tem venda, a gente não tem lucro, né? E aí a gente fica estagnado num sonho que não está crescendo [...]** A maior dificuldade que a gente enfrenta, além dessas, **nós tem a dificuldade de [...] se locomover [...]** Às vezes a gente até consegue uma exposição em outro local, mas a gente não tem o transporte [...] **Nós também não temos o apoio do próprio município para isso.** Isso aí também é uma dificuldade e **temos as dificuldades entre artesãs mesmo dentro da cooperativa**”. (Artesã taboa, grifo nosso)

A solução proposta pela Artesã taboa é o fortalecimento da união entre os cooperados, o apoio da Prefeitura Municipal de Araíoses e a ajuda financeira para o transporte.

“Eu acredito que a questão de **exposição de um local para expor, se a gente tivesse o apoio do município, ela seria resolvida, seria selecionada [...]** Agora, [...] a questão do transporte [...] ela pode ser **remediada através de um ajuda de custo ou ajuda de alguma empresa ou empresários, ou até mesmo do próprio município como transporte, [...]** para que a gente possa estar se locomovendo também. Isso aí também ajudaria [...] Seria uma solução assim, intermediária. No caso, a gente não teria um transporte definitivo da cooperativa, mas teríamos uma ajuda com esse transporte quando preciso”. (Artesã taboa, grifo nosso)

A Artesã semente menciona a falta de um espaço exclusivo para expor os produtos como problema:

“[...] **o espaço que a gente não tem [...]** Um espaço, uma loja exclusiva para expor todos os artesanatos existentes das artesãs. [...] a gente poderia [...] abrir um espaço para gente ou alugar um espaço [...] procurar alguém que patrocine isso para que a gente consiga revender e concretizar esse sonho”. (Artesã semente, grifo nosso)

A solução apontada pela Artesã semente é a negociação para a obtenção de um espaço para exposição e venda dos produtos da cooperativa. A Artesã manguezal ressalta a falta de apoio da política pública e a desconfiança da comunidade em relação ao trabalho da cooperativa.

De primeira, logo assim **um apoio da política pública de Araíoses** mesmo. **A gente não tem um suporte bacana, digamos, da prefeitura** e também querendo ou não, como somos um **povo muito descrente devido não ter esse cooperativismo** para a comunidade em geral, a gente é muito descrente, aí **não aceito bem assim muito nosso trabalho.** Aí **temos que trabalhar bastante em cima disso até as pessoas reconhecer nós e depois em si, eles também.** [...] no meu ponto de vista, com mais **palestra, com desenvolvimento, eles vendo a gente desenvolver,** a gente falando com eles, chamando eles pra ver a nossa realidade, a prefeitura de uma certa forma, apoiar a gente [...] queria ir [...] mais em comunidades, fazer aqui em Araíoses também nas escolas. Acho que seria muito bom. (Artesã manguezal, grifo nosso)

Ela sugere que a solução passa por palestras, desenvolvimento de atividades de conscientização e apoio da Prefeitura Municipal de Araíoses.

A Artesã carnaubal menciona a falta de apoio do poder público e da família como obstáculos:

Primeiro pela gestão do poder público e também pela família, que nem todos apoiam a questão de viagem e outras coisas que a gente tem que fazer [...] **a família e o poder público são um obstáculo e que bate na gente**. Mas acho que isso é mais é para a gente fortalecer, **porque o poder público, se visse essa questão, a gente era mais valorizada e provavelmente a família da gente tinha mais apoio** [...] quando toca em família, tem uns [...] não dá aquele suporte para a gente [...] porque a família da gente mesmo é [...] o apoio fundamental. (Artesã carnaubal, grifo nosso)

A Artesã fibra aborda os desafios do desenvolvimento e da invisibilidade das artesãs, mencionando a falta de apoio do Poder Público como uma dificuldade significativa.

“O nosso propósito maior, que é de desenvolver uma sociedade [...] querer dizer que aquilo lá não dá dinheiro, mas **a gente tem que ter uma convicção dentro da gente de que sim, dá certo sim, com lutas, essas lutas que fazem a gente ter mais vontade de que dê certo. [...]** se o poder público tivesse políticas públicas para as artesãs, para os cooperados, para as cooperativas facilitaria um pouco [...] Porque muitas vezes a gente não tem nem dinheiro para poder estar comprando material, porque a gente trabalha com a natureza mas a gente precisa de material também para poder está executando o nosso trabalho. Então isso às vezes é muito humilhante [...] **Se o poder público tivesse essa humildade de reconhecer o nosso valor e está também apoiando a gente, esse tipo de apoio conta muito**”.

(Artesã fibra, grifo nosso)

As entrevistas revelam que a falta de políticas públicas e infraestrutura adequada são problemas significativos que afetam as atividades da COART ARAYOS e conseqüentemente devem constar como temas na curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo. A ausência de apoio institucional, especialmente da Prefeitura Municipal de Araíoses, dificulta o trabalho das artesãs, pois não há espaço para exposição e venda dos produtos. A falta de transporte e de um espaço exclusivo para expor os produtos também são obstáculos enfrentados pelas artesãs. As soluções propostas pelas artesãs incluem o fortalecimento da união entre os cooperados, o apoio da Prefeitura Municipal de Araíoses, a ajuda financeira para o transporte e a obtenção de um espaço para exposição e venda dos produtos. É mencionada a importância de palestras para conscientização e desenvolvimento de atividades e o reconhecimento do trabalho da cooperativa.

Na curricularização da extensão deve haver espaço para a observação diagnóstica acompanhada de diálogo com a classe trabalhadora e o Poder Público para compreender o papel estratégico das políticas públicas no desenvolvimento do município, promovendo a geração de trabalho, emprego e renda, buscando uma economia justa que atenda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, promovendo inclusão, igualdade e justiça social. Dessa forma, o lucro poderá se transformar em ganho humano, social e sustentável, contribuindo para superar a opressão política e socioeconômica. A partir dessas discussões, os(as) estudantes podem refletir sobre a importância de políticas públicas efetivas para o desenvolvimento do artesanato e como podem atuar como agentes de transformação no futuro, participando de processos de formulação e implementação de políticas na área.

O tema da infraestrutura e espaços públicos também deve fazer parte da curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo, capacitando os(as) estudantes para compreenderem as dificuldades enfrentadas em relação à falta de espaços adequados para produção, exposição e comercialização de produtos no município de Araíoses, com acesso a matéria-prima e equipamentos, bem como a valorização de feiras e eventos que promovam a visibilidade das artesãs e do artesanato local.

Incluir a discussão da infraestrutura pública no currículo é uma forma de (re)territorialização. Isso torna o currículo uma ferramenta de integração e de (re)territorialização no contexto de reapropriação política, econômica e simbólica dos espaços⁹⁷⁵ (FUINI, 2017, p.20-21). Essa abordagem também retoma e redimensiona o papel da educação nas coordenadas histórico-sociais⁹⁷⁶ (SEVERINO, 2002, p.120),

⁹⁷⁵ “[...] a concepção de território que Haesbaert traz é de uma dimensão espacial que se revê-la em processos de dominação mais concretos, tanto pela produção material quanto em termos jurídico-políticos. É também um espaço apropriado em termos imateriais na produção de identidade, subjetividade e simbolismos com certo lugar. O território também assume um viés multi-dimensional (político-jurídico, econômico e culturalista) e os movimentos dos agentes e grupos entrando e saindo de territórios (tidos como seus e de outros) manifesta os processos de desterritorializações e (re)territorializações”. FUINI, Lucas Labigalini. **O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações**. Geografia, Ensino & Pesquisa, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2017. Disponível em <https://scholar.archive.org/work/3fov2qpabnei3dmx4u6nnuirhe/access/wayback/https://periodicos.ufs.br/geografia/article/download/22589/pdf> Acesso em 24 de junho de 2023.

⁹⁷⁶ “O compromisso ético e político da educação se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isto porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação, se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A

legitimando assim a escola na sociedade. Daí a importância de discutir política e infraestrutura pública no currículo, buscando uma formação humana integral voltada a um mundo do trabalho.

4.2.4 Formação humana, gestão empreendedora e responsabilidade social

A quarta categoria em análise trata da formação humana, gestão empreendedora e responsabilidade social. Esta categoria será analisada no interior das respostas das questões 03, 04 e 05 da entrevista realizada com as 09(nove) artesãs.

4.2.4.1 Formação profissional

Dos dados analisados, podemos identificar algumas necessidades de cursos de qualificação que poderiam contribuir com a COART ARAYOS nos processos de gestão, produção e comercialização de seus produtos.

A Artesã biscuit destaca a importância de um curso na área de vendas:

“A cooperativa tá precisando de um **curso na área de vendas**. Por que um curso na área de vendas? Porque a gente tem o produto, mas não sabemos vender. Eu lembro que um professor chegou na sala e ele fez um exemplo. Eu esqueci até que o professor estava dando uma palestra e ele falou que uma outra pessoa disse para ele que não acreditava mais qual artesanato daria algo, trazia renda. Mas por quê? Porque não tem saída. E aí ele levou ele até um quartinho lá, onde estava cheio de artesanato, todo tipo de artesanato e a coisa mais linda que ele já tinha visto. Aí ele foi e falou para ele: Como é que você quer ter vendas se tá todo armazenado no seu quarto? Ou seja, trabalha, constrói, constrói, constrói e faz peças e mais peças e mais peças. Para quê? Para guardar? Então a gente precisa ter um curso de como vender. E assim, porque eu fui camelô desde quando eu me entendi já grandinha, que eu vendia para camelô esses camelô que vem de fora, né? Eu já fui comerciante, já tive um comércio, né? E acabei porque eu vim embora pra cá. Eu morava no interior, então assim, todo mundo pode ser um vendedor, mas nem todo mundo sabe vender”. (Artesã biscuit, grifo nosso)

Ela ressalta que muitas vezes, as artesãs possuem produtos de qualidade, mas não sabem como vendê-los. Ela menciona um exemplo de um professor que

distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos, muito desigual. As condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras”. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 117-124, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2023.

mostrou a importância de não apenas produzir, mas também saber comercializar as peças. Portanto, um curso de vendas poderia ajudar as artesãs a desenvolver habilidades de marketing e estratégias de venda.

A Artesã aquarela menciona a necessidade de cursos relacionados a relações humanas, atendimento ao cliente e etiqueta no trabalho. Esses cursos seriam importantes para aprimorar o relacionamento das artesãs com os clientes, fornecendo habilidades de comunicação, empatia e tratamento adequado aos clientes.

A Artesã crochê destaca o curso de Design como uma forma de aperfeiçoar o trabalho e o acabamento das peças. Esse curso poderia ajudar as artesãs a desenvolverem habilidades de criação, inovação e estética, contribuindo para a qualidade e valorização dos produtos.

A Artesã taboa menciona a importância de cursos de administração, informática e design.

“Eu acredito que um **curso de administração** seria muito, muito importante para as pessoas ter um pouco de orientação, assim como que funciona uma administração de uma pequena empresa ou até mesmo de um empreendimento. [...] Um **curso de informática** também para algumas pessoas que não sabem lidar ainda com a informática [...] Porque a gente também precisa da tecnologia para poder divulgar os nossos produtos para venda e também um curso de design. Um **curso de design** seria muito importante para a nossa cooperativa, porque a gente precisa, por mais que a gente trabalhe com e com artesanato”. (Artesã taboa, grifo nosso)

O curso de administração seria útil para orientar as artesãs sobre como gerir uma pequena empresa ou empreendimento, fornecendo conhecimentos sobre gestão financeira, recursos humanos e estratégias de negócio. Já um curso de informática seria importante para capacitar as artesãs no uso da tecnologia, facilitando a divulgação e venda dos produtos online. Por fim, um curso de design auxiliaria na criação de peças mais inovadoras e atrativas ao mercado.

A Artesã semente destaca a importância da formação de preço, gestão da cooperativa, produção, comercialização e gestão financeira. Ela aponta que muitas artesãs ainda não absorveram completamente o conteúdo sobre formação de preço, o que dificulta a definição do preço final do produto. Além disso, ela ressalta a necessidade de desenvolver habilidades de liderança e gestão financeira.

“**Formação de preço**, apesar de já ter tido muitas aulas sobre isso. Mas eu acho que muitas de nós ainda não absorveu o conteúdo para saber qual vai ser o preço final do produto. **Gestão da cooperativa e produção, comercialização e custos** [...] **liderança** [...] **Gestão financeira**. [...] Eu acho que isso”. (Artesã taboa, grifo nosso)

A Artesã manguezal menciona a importância de cursos de informática para ampliar o conhecimento e de cursos de design, que podem contribuir para a gestão da cooperativa. A Artesã bordado destaca a necessidade de cursos de capacitação em gestão da precificação e desenvolvimento de produtos, para que a cooperativa possa competir com outras que já são mais desenvolvidas. A Artesã carnaubal comenta sobre a importância de cursos que atendam às expectativas das artesãs. Ela menciona o curso de design, que não abordou as questões práticas que as artesãs esperavam, como a produção e a identificação de erros e acertos. Além disso, ela destaca a necessidade de cursos que ajudem na comercialização dos produtos, ensinando técnicas de venda e atendimento ao cliente.

“A gente já teve muito curso, mas teve uns que veio que deixou a desejar, veio pra aquilo e não fez a função. Tipo assim, o último a gente teve que era **design**. A gente pensou que a gente ia pegar na matéria prima, produzir ali na frente e ver qual é o erro, qual era o acerto. A gente queria isso, né? Mas a gente não teve. [...] o Sebrae ele veio dar esse curso. [...] Ele formou um grupo e a gente trabalhasse e montasse. [...] E na **comercialização do produto** [...] porque a gente tem o produto e não tem para vender. E **saber vender**. [...] **atendimento ao cliente** [...] Eu já tive experiência com vendas de amigas minhas que eu tinha que dar desconto e eu fiquei sem saber e fazer porque eu não sei o que foi que ela usou no produto dela. Se fosse meu, saberia dar um desconto de acordo com o que eu fiz”. (Artesã carnaubal, grifo nosso)

A Artesã fibra ressalta a importância de cursos de comercialização, gestão da produção. Ela destaca que administrar uma cooperativa é uma tarefa árdua e que cursos de administração seriam necessários. Além disso, ela menciona a importância de cursos que ajudem na comercialização dos produtos, para que as artesãs possam viver do artesanato e ter uma renda condizente com seu trabalho.

“**Comercialização** [...] **Gestão da produção** [...] No caso da gestão, a gente precisa aqui de cursos de **administração** mesmo. [...] Administrar uma cooperativa não é nada fácil. É uma tarefa muito árdua, porque exige muito da gente [...] E a gente tem que ter essa qualificação mesmo. [...] Às vezes eu me vejo um pouco perdida [...] E graças a Deus, eu tenho professores que são ótimos e que às vezes me socorrem nessas horas mais difíceis que eu preciso [...] na área de comercialização também a gente precisa porque [...] se fosse pra gente viver do artesanato e comercializar por conta para poder sobreviver, a gente não conseguiria. Então a gente precisa sim desse mercado lá fora, de cursos que dê essa capacitação para a gente tá comercializando esses artesanatos. Produtos para que a gente tenha uma renda. E possa condizer com o nosso trabalho. Então a gente precisa desses cursos. (Artesã carnaubal, grifo nosso)

Em resumo, as artesãs apontam a necessidade de cursos que abordem temas como formação de preço, gestão da cooperativa, produção, comercialização, gestão financeira, liderança, design, informática, gestão da precificação, desenvolvimento de

produtos, técnicas de venda e atendimento ao cliente, conforme podemos perceber no gráfico abaixo:

Tabela 10: Demandas de formação das artesãs

Demandas de formação	Participantes
Vendas	Artesã biscuit
Relações Humanas Atendimento ao cliente Etiqueta no trabalho Comunicação	Artesã aquarela
Design	Artesã crochê
Administração Informática Design	Artesã taboa
Formação de preço Gestão de Cooperativa e produção Comercialização e custos Liderança Gestão Financeira	Artesã semente
Informática Design Gestão de Cooperativa	Artesã manguezal
Gestão da precificação Desenvolvimento de produtos	Artesã bordado
Design Comercialização de produtos Vendas Atendimento ao cliente	Artesã carnaubal
Comercialização Gestão da produção Administração	Artesã fibra

Fonte: elaboração própria (2023)

As demandas das artesãs da COART ARAYOS abrangem uma variedade de conteúdos e conhecimentos. Como podemos perceber no resumo do gráfico acima, a **Artesã biscuit** destaca a necessidade de conhecimentos em vendas. A **Artesã aquarela** menciona a importância de habilidades em relações humanas, atendimento ao cliente, etiqueta no trabalho e comunicação. **Artesã crochê** ressalta a importância do conhecimento em design. **Artesã taboa** destaca a importância de conhecimentos em administração, informática e design. **Artesã semente** apresenta uma demanda diversificada, incluindo formação de preço, gestão de cooperativa e produção, comercialização e custos, liderança e gestão financeira. **Artesã manguezal** destaca a importância de conhecimentos em informática, design e gestão de cooperativa. **Artesã bordado** menciona a necessidade de conhecimentos em gestão da

precificação e desenvolvimento de produtos. **Artesã carnaubal** destaca a importância de conhecimentos em design, comercialização de produtos, vendas e atendimento ao cliente. **Artesã fibra** ressalta a importância de conhecimentos em comercialização, gestão da produção e administração.

Tabela 11: Ocorrências das demandas de formação das artesãs

Demandas de formação	Ocorrências	%
Comercialização	4	15,38%
Design	3	11,54%
Informática	2	7,69%
Gestão de produção	2	7,69%
Gestão de cooperativa	2	7,69%
Atendimento ao Cliente	2	7,69%
Administração	2	7,69%
Vendas	1	3,85%
Relações humanas	1	3,85%
Liderança	1	3,85%
Gestão financeira	1	3,85%
Gestão da precificação	1	3,85%
Formação de preço	1	3,85%
Etiqueta no trabalho	1	3,85%
Desenvolvimento de produtos	1	3,85%
Custos	1	3,85%
Comunicação	1	3,85%
TOTAL	26	100%

Fonte: elaboração própria (2023)

Esses são os conhecimentos mais demandados pelas artesãs. A comercialização é a demanda mais frequente, seguida pelo design, administração, informática, gestão de cooperativa, gestão de produção, atendimento ao cliente, etiqueta no trabalho, comunicação e vendas, respectivamente. Esses cursos seriam essenciais para a COART ARAYOS nos processos de gestão, produção e comercialização.

Considerando os aspectos expostos nas entrevistas e nas demandas de formação das artesãs, buscamos no SUAP-IFMA o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Cooperativismo na Forma Integrada ao Ensino Médio do IFMA Campus Araiões. Nele encontramos o seguinte perfil profissional:

O Técnico em Cooperativismo é um profissional que atua de forma consciente, ética, criativa e comprometida no fortalecimento das iniciativas comunitárias e sociais a partir de princípios cooperativos e solidários, na construção de processos de desenvolvimento local e regional, a partir da capacitação para análise e tratamento dos impactos econômico, social, ambiental e cultural de sua atividade, atuando na formação e no desenvolvimento de cooperativas, planejando e executando os processos cooperativos em suas diversas modalidades. Conhece os fundamentos do cooperativismo e gerencia contratos, assegurando o cumprimento da legislação. O Técnico em Cooperativismo apresentará o seguinte perfil:

- 1 - Executar atividades de pesquisa e extensão em cooperativismo, contribuindo com a reflexão e seguindo os princípios e as finalidades do cooperativismo;
- 2- Desenvolver a formação e o desenvolvimento de cooperativas, fundamentado nos princípios filosóficos do cooperativismo;
- 3- Aplicar o conhecimento dos procedimentos para o trabalho em cooperativas com capacidade para planejar, organizar, gerenciar e liderar uma cooperativa;
- 4 - Atuar na gestão de contratos de cooperativas, assegurando o cumprimento da legislação vigente;
- 5 - Planejar de forma estratégica, envolvendo as áreas de Finanças, Gestão de Pessoas, Produção e Marketing;
- 6 - Prestar assistência técnica e serviços em cooperativas;
- 7 - Assessorar o processo de constituição de cooperativas;
- 8 - Planejar e executar processos técnico-administrativos voltados a cooperativas de diversas modalidades;
- 9 - Elaborar e desenvolver projetos;
- 10 - Apoiar a execução de projetos voltados à Organização do Quadro Social (OQS);
- 11 - Apoiar a execução de projetos de Educação Cooperativista;
- 12 - Assessorar reuniões de núcleos e comitês cooperativos; - Apoiar a execução de projetos de responsabilidade socioambiental.
- 13 - Atuar na busca de soluções tecnológicas para a sustentabilidade econômica e social, o aumento da produtividade e a perenização das cooperativas, de acordo com seu porte e abrangência, e de empreendimentos econômicos solidários e associativos a partir dos fundamentos do cooperativismo.

Considerando o perfil exposto acima, apresentamos um quadro relacionando as demandas de formação com o perfil profissional do Técnico em Cooperativismo:

Tabela 12: Relação das demandas com o Perfil profissional do Técnico em Cooperativismo

Demandas de formação	Perfil Profissional do Técnico em Cooperativismo
Comercialização	O Técnico em Cooperativismo possui conhecimentos em planejamento estratégico, marketing e gestão de vendas, o que o capacita a auxiliar as artesãs na busca por estratégias eficientes de comercialização de seus produtos.
Design	O profissional pode contribuir com orientações sobre tendências de design, auxiliando as artesãs na criação de produtos atrativos e inovadores.
Informática	O conhecimento em informática permite que o Técnico em Cooperativismo auxilie as artesãs na utilização de ferramentas digitais para a divulgação de seus produtos e a gestão de suas atividades.
Gestão de produção	O Técnico em Cooperativismo pode oferecer suporte às artesãs no planejamento e organização da produção, buscando a otimização dos processos e a melhoria da eficiência.
Gestão de cooperativa	O profissional possui conhecimentos específicos sobre gestão de cooperativas, o que o habilita a auxiliar as artesãs na gestão dos aspectos administrativos, financeiros e organizacionais da cooperativa.
Atendimento ao Cliente	O Técnico em Cooperativismo pode orientar as artesãs sobre as melhores práticas de atendimento ao cliente, visando a satisfação e fidelização dos consumidores.
Administração	O profissional é capaz de auxiliar as artesãs na gestão administrativa da cooperativa, fornecendo orientações sobre processos burocráticos, gestão de recursos humanos e tomada de decisão.
Vendas	Com conhecimentos em marketing e gestão de vendas, o Técnico em Cooperativismo pode auxiliar as artesãs na identificação de oportunidades de venda e no desenvolvimento de estratégias comerciais eficazes.
Relações humanas	O profissional em questão possui habilidades de comunicação e mediação de conflitos, o que o capacita a auxiliar na construção de relações saudáveis e produtivas entre as artesãs e demais envolvidos na cooperativa.
Liderança	O Técnico em Cooperativismo pode oferecer orientações sobre liderança e gestão de equipes, auxiliando as artesãs a desenvolverem suas habilidades de liderança dentro da cooperativa.
Gestão financeira	O profissional possui conhecimentos em gestão financeira, o que o habilita a auxiliar as artesãs na elaboração de planos financeiros, controle de custos e análise de viabilidade econômica dos produtos.
Gestão da precificação	O Técnico em Cooperativismo pode auxiliar as artesãs na definição de estratégias de precificação adequadas, considerando custos, concorrência e valor percebido pelos clientes.
Formação de preço	Com base em conhecimentos em gestão financeira e marketing, o profissional pode auxiliar as artesãs na formação de preços justos e competitivos para seus produtos.
Etiqueta no trabalho	O Técnico em Cooperativismo pode orientar as artesãs sobre a importância da etiqueta profissional no ambiente de trabalho, promovendo a imagem positiva da cooperativa.
Desenvolvimento de produtos	O profissional pode auxiliar as artesãs na identificação de oportunidades de desenvolvimento de novos produtos, bem como na melhoria dos produtos existentes, considerando aspectos como design, qualidade e demanda do mercado.
Custos	Com conhecimentos em gestão financeira, o Técnico em Cooperativismo pode auxiliar as artesãs na análise e controle de custos, visando a maximização dos resultados financeiros da cooperativa.
Comunicação	O profissional pode orientar as artesãs sobre técnicas de comunicação eficazes, tanto internamente, para uma melhor integração entre as cooperadas, quanto externamente, para a divulgação dos produtos e da imagem da cooperativa.

Fonte: elaboração própria (2023)

Concluímos que o perfil profissional do Técnico em Cooperativismo é altamente compatível com as demandas de formação apresentadas pelas artesãs.

No âmbito da curricularização da extensão dessas demandas no currículo o Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses, as diretrizes da extensão (interação dialógica, indissociabilidade, interdisciplinaridade, impacto social e transformação) e a metodologia da prática social da Pedagogia Histórico-crítica devem nortear o percurso formativo.

No PPC de Cooperativismo, a extensão é mencionada em quatro momentos distintos. Nos objetivos específicos, é destacada a importância de oportunizar o desenvolvimento das condições para a vida produtiva por meio das atividades de extensão e pesquisa, além dos estágios obrigatórios. Essa integração entre ensino e trabalho contribui para a aplicação dos saberes adquiridos no meio social.

No perfil profissional de conclusão, é mencionado que os(as) estudantes serão capazes de executar atividades de pesquisa e extensão em cooperativismo, promovendo a reflexão e seguindo os princípios e finalidades do cooperativismo. Isso demonstra a valorização da extensão como uma forma de contribuir para a formação profissional.

Na organização curricular, a extensão também é mencionada como integrada à pesquisa. Por fim, o estágio curricular supervisionado é citada a mediação do Departamento de Extensão e Relações Institucionais, sendo acompanhado por docente do curso e pelo Supervisor de Estágio designado pela parte concedente.

A presença da extensão em diferentes momentos do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo evidencia a importância atribuída a essa prática educativa, que visa promover a integração entre teoria e prática, formação acadêmica e desenvolvimento social.

Como a extensão é uma atividade intencional e direcionada para a emancipação e potencialização da humanidade no mundo do trabalho e na curricularização ela está integrada à matriz curricular e busca promover a transformação social contínua isso nos chama para as diretrizes (interação dialógica, indissociabilidade, interdisciplinaridade, impacto social e transformação) e a responsabilidade existencial que busca na produção e aplicação do conhecimento, a articulação permanente com o ensino e a pesquisa, bem como a continuidade dialógica que é fundamental para o seu funcionamento.

A Resolução n.º 7/2018 enfatiza a necessidade de promover iniciativas que expressem o compromisso social das instituições com todas as áreas, incluindo

comunicação, cultura, direitos humanos, justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho. Essas iniciativas devem estar em consonância com as políticas ligadas à educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena. Destaca a necessidade de reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa, promovendo princípios éticos que expressem o compromisso social de cada instituição de ensino superior. Reconhece as atividades de extensão⁹⁷⁷ como intervenções que envolvem diretamente a escola e a comunidade, estando vinculadas à formação do estudante.

Daí a importância da troca de saberes e da consciência crítica que as demandas e questões sociais como parte de uma totalidade complexa que não podem ser desconstruídas com ações isoladas ou fragmentadas. Por isso a extensão é reconhecida como um processo educacional interdisciplinar, político, cultural, científico e tecnológico, gerando impacto na formação discente e promovendo a interação transformadora entre a escola e a comunidade.

Ao analisar as menções da palavra "comunidade" no PPC de Cooperativismo, é possível observar que ela é utilizada em diferentes contextos e com diferentes propósitos. Primeiramente, a palavra é mencionada no objetivo específico do curso, que busca proporcionar a profissionalização dos(as) estudantes como Técnicos em Cooperativismo, a partir da experiência regional construída pela comunidade na área do cooperativismo e associativismo. Nesse sentido, a comunidade é vista como uma fonte de conhecimento e experiência, que contribui para a formação dos estudantes.

Além disso, a comunidade é mencionada no contexto das instalações físicas e equipamentos do curso. O trabalho na sala de negócios do IFMA Campus Araíoses envolve parcerias com associações, cooperativas, empresas e indústrias das áreas. Os projetos desenvolvidos na sala de negócios atendem a diversas comunidades, beneficiando famílias e promovendo o acesso a capacitação, meios de produção, mercado, inovação e tecnologia.

Por fim, a palavra "comunidade" é mencionada também no objetivo de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social. Nesse contexto, a atuação dos profissionais formados no curso como membros da comunidade é valorizada, visando a mudança da própria condição social. Em resumo,

⁹⁷⁷ Essas atividades podem ser realizadas por meio de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços, com o objetivo de promover o desenvolvimento social, equitativo e sustentável, de acordo com a realidade brasileira.

a palavra "comunidade" no PPC de Cooperativismo é utilizada para destacar a importância da participação e envolvimento dos estudantes com a comunidade, promovendo a profissionalização, o acesso a recursos e o desenvolvimento social.

4.2.4.2 Benefícios práticos

A questão 04 da entrevista procurou saber quais os benefícios práticos que o Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses pode trazer para as atividades desenvolvidas pela COART ARAYOS. As respostas das nove artesãs apontam para uma valorização significativa do Curso Técnico em Cooperativismo oferecido pelo IFMA - Campus Araíoses.

A análise dessas respostas revelou que na formação humana, o curso é visto como uma ferramenta de capacitação e desenvolvimento pessoal, ajudando as artesãs a valorizar seu trabalho e aprimorar suas habilidades. A Artesã biscuit, por exemplo, expressa a expectativa de que o curso a auxilie na precificação de seus produtos.

Ele vai nos qualificar [...] como vender. Vai nos qualificar em saber a **precificação**. Porque até agora também **a gente não sabe identificar o preço do nosso produto** [...] **Colocar um preço**. A outra coisa é você colocar valores, né? Você pode pegar esse, esse. Você pode colocar um valor nele. Pode colocar um preço nele. Mas será que é o valor dessa peça que você está colocando? Será que não é um valor acessível ou um valor muito baixo? A gente não sabe. Eu acredito que o que venha realmente qualificar a gente colocar preço, que foi. (Artesã biscuit, grifo nosso)

Ela expressa a necessidade de aprimorar a sua compreensão do valor intrínseco do seu trabalho, um ponto que também é ecoado pela Artesã crochê, que reconhece que o curso a ajudou a valorizar mais o seu trabalho e a expressar-se através da arte.

“Hoje eu **dou mais valor ao meu trabalho** que o que eu faço. Eu gosto. Graças a Deus eu amo o que eu faço. [...] E consegui falar. [...] **Poder se expressar** [...] **através da** [...] **arte** [...] reconhecido em Araíoses através da cooperativa [...] **Por causa da cooperativa, por participar, por estar no IFMA** [...] **meu trabalho melhorou bastante através da cooperativa**”. (Artesã crochê, grifo nosso)

Em relação à gestão empreendedora, o curso é percebido como uma oportunidade para aprender sobre cooperação e gestão.

A Artesã aquarela enfatiza a importância da prática e da experimentação, argumentando que as experiências práticas são mais eficazes do que a teoria para o aprendizado.

“O Curso Técnico em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses pode trazer para as atividades desenvolvidas pela COART [...] a prática usando as mãos, Usando as ferramentas que se tem. **Claro que vai ser melhor do que a teoria. A teoria é importante, mas na prática muito mais, porque a gente tá vendo ali, acontecendo, a gente tá vendo como que está sendo feito e cada um faz de uma forma.** E é dali que a gente vai desenvolvendo que tá errado, que tá certo para tentar melhorar isso”. (Artesã aquarela, grifo nosso)

A Artesã taboa destaca que o curso pode ajudar as pessoas a cooperar e a pensar além do individual:

“**Vai [...] ajudar as pessoas a pensar um pouquinho melhor na parte de cooperar [...]** esse curso **vai ajudar a gente se desenvolver e não pensar somente no eu, para eu poder estar ajudando e cooperando com os outros [...]** Então eu acredito que na prática esse curso ele ajudaria nessa parte [...] muitas pessoas ouvem a palavra cooperar, mas não entende o que é cooperar [...] cooperar é você estar sempre ali e disposto [...] orientando e ajudando o outro, [...] Cooperar com o desenvolvimento da própria cooperativa, do próprio município que precisa muito desse desenvolvimento das comunidades [...] Então esse curso vai ajudar bastante nessa parte”. (Artesã taboa, grifo nosso)

Enquanto a Artesã manguezal enfatiza que o curso a ajudou a desenvolver suas habilidades de fala e a valorizar seu trabalho e matéria-prima. Ela enfatiza também o trabalho nas comunidades através dos projetos do IFMA Campus Araíoses, registrando o valor da sala de negócios da escola como espaço de sonhos e esperança.

“Em **melhorar o nosso trabalho, no desenvolvimento das nossas falas.** Tudo isso ajudou. Ajuda o curso de cooperativismo. [...] de suma importância o que o IFMA está fazendo, que é uma coisa que nunca tivemos em Araíoses, nunca tivemos esse apoio e o IFMA está de frente, de cara nos apoiando. É quem nos leva a comunidade senão a gente nunca tinha ensinado o que a gente já ensinou e aprendeu, o que a gente já aprendeu nas comunidades. [...] Nossa, andei em seis comunidades que eu nem sabia que existiam. [...] A gente reconhecendo o nosso valor, o nosso trabalho, a nossa matéria prima, que somos riquíssimos. Não podia estar desse jeito, dessa forma. [...] Uma maneira bem diferente de ver a vida, de valorizar até mesmo os matos que temos [...] Antes eu achava que era só para queimar e hoje em dia tem mais valor [...] Eu trabalho com a fibra da bananeira. Trabalho com coisas do mar, do rio, siri, caranguejo, casca de marisco e agora com camarão. [...] Com a ajuda do cooperativismo [...] O IFMA está dando pra gente [...] eu nunca nem pensei que ele poderia, que alguma instituição poderia fazer por nós [...] capacitar mesmo, porque transporte às vezes a gente precisa, a gente consegue [...] temos uma sala que nós podemos trabalhar e expor nossos trabalhos, que é a sala de negócios. [...] **Para nós é um sonho, um sonho daquele que a gente quando chegamos não era capaz de sonhar assim eu não era capaz de sonhar [...]** entrar naquela sala, ali e ver onde a gente

tá com o suporte que a gente tem já é tão maravilhoso. Agora, como eu sou brasileira, já tô sonhando com um espaço nosso pra gente revender [...] Porque a sala é nossa, que com muita luta, batalha o IFMA deu para a gente trabalhar todos os empreendedores. Mas agora a gente queria, aproveitando mais, sonhar que somos sonhadores em ter uma um lugar para a gente vender as nossas peças, exposto como se fosse uma lojinha”. (Artesã manguezal, grifo nosso)

No que diz respeito à responsabilidade social, as artesãs veem o Curso Técnico Integrado em Cooperativismo como uma forma de contribuir para o desenvolvimento da comunidade. A Artesã semente menciona que um dos benefícios do curso é poder compartilhar seu conhecimento com outros, enquanto a Artesã carnaubal destaca que o curso a ajudou a pensar nos outros e a resgatar ideias e habilidades que estavam escondidas. O curso é visto como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal e comunitário, proporcionando aos estudantes e às artesãs conhecimentos necessários para administrar a cooperativa.

A análise das respostas das artesãs revela que a percepção delas sobre o Curso Técnico em Cooperativismo do IFMA - Campus Araioses é altamente positiva, abordando três categorias principais: formação humana, gestão empreendedora e responsabilidade social. Em relação à formação humana, a Artesã biscuit destaca a importância do curso na qualificação profissional, particularmente na habilidade de precificar corretamente seus produtos. Ela expressa a necessidade de aprimorar a sua compreensão do valor intrínseco do seu trabalho, um ponto que também é ecoado pela Artesã crochê, que reconhece que o curso a ajudou a valorizar mais o seu trabalho e a expressar-se através da arte.

Quanto à gestão empreendedora, a Artesã aquarela enfatiza a importância da prática e da experimentação, argumentando que as experiências práticas são mais eficazes do que a teoria para o aprendizado. Além disso, a Artesã taboa vê o curso como uma oportunidade para desenvolver uma mentalidade de cooperação, que pode beneficiar não só a si mesma, mas também a comunidade como um todo.

No que se refere à responsabilidade social, a Artesã taboa também vê o curso como uma ferramenta para o desenvolvimento comunitário. Ela acredita que o curso pode contribuir para o desenvolvimento do município ao promover a cooperação e a ajuda mútua entre os membros da comunidade. A Artesã carnaubal compartilha sua experiência de poder dar a outras pessoas a oportunidade de aprender e a Artesã manguezal reconhece a importância do IFMA em levar o conhecimento às

comunidades. A Artesã fibra expressa a esperança de que os alunos do curso possam dar apoio à cooperativa no futuro.

“Esse curso tem muito a somar, tem muitos benefícios para agregar, né? Para quem está no cooperativismo, para quem vai estar e para cooperativa também de artesanato. **Eu tenho muita fé [...] que os alunos que estão no curso de cooperativismo estejam lá na frente com a gente nas cooperativas, ajudando, dando esse apoio, porque precisa realmente essa gestão e está mesmo na cooperativa**”. (Artesã fibra, grifo nosso)

Em suma, as artesãs veem o Curso Técnico em Cooperativismo como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal e coletivo, e para o fortalecimento da COART ARAYOS. Elas expressam grande apreciação pelo apoio do IFMA e esperam que o curso beneficie a comunidade de artesã. Estas percepções ressaltam o valor prático e social do curso, sugerindo que ele é uma ferramenta valiosa para o fortalecimento da COART ARAYOS e para o desenvolvimento pessoal e comunitário das artesãs.

Artesãs da COART ARAYOS podem desempenhar um papel fundamental na curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA campus Araioses, permitindo aos estudantes refletir sobre a formação humana, a gestão empreendedora e a responsabilidade social no contexto do cooperativismo, além de adquirir conhecimentos práticos e teóricos sobre como gerir uma cooperativa de forma eficiente e sustentável.

4.2.4.3 Empreendedorismo e projetos sociais

A questão 05 da entrevista buscou resposta com as 09(nove) artesãs de como o Curso Técnico em Cooperativismo do IFMA Campus Araioses poderia contribuir com a COART ARAYOS no desenvolvimento da capacidade empreendedora das artesãs e na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais de fomento ao cooperativismo.

É possível identificar nas falas a importância dos projetos sociais de fomento ao cooperativismo e dos projetos de extensão do IFMA Campus Araioses no desenvolvimento socioafetivo, na capacidade empreendedora das artesãs e na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais de fomento ao cooperativismo, contribuindo mais uma vez para a relevância da curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo.

A Artesã biscuit menciona que os projetos lhe proporcionaram segurança e conhecimento, permitindo que ela se expressasse de forma mais confiante sobre os temas que domina. Ela também fala da transformação pessoal, do olhar mais amplo sobre Araíoses, da superação do medo e da valorização do seu trabalho.

“[...] os projetos foram importantes nessa caminhada de **conhecer mais Araíoses** [...] os projetos [...] me fez ter **uma voz mais segura**. Hoje eu posso falar dependendo do tema e do conhecimento que eu tenho no tema. Eu posso falar para qualquer pessoa **sem ter medo** de errar [...] Sem ter medo de tá falando bobagem, então me **trouxe uma segurança, me levou aonde eu não tinha ido. Me trouxe o conhecimento de histórias que eu não conhecia e mostrou quem eu sou. Mostrou o meu trabalho.**” (Artesã biscuit, grifo nosso)

Isso evidencia como a formação humana integral através da extensão e o quanto a curricularização da extensão é urgente nos Cursos Técnicos Integrados, não apenas do cooperativismo, pois o curso não deve ensinar apenas técnicas, mas também deve ensinar e aprender com a comunidade a construir relações socioafetivas, econômicas, culturais, ambientais e territoriais. Para a Artesã biscuit encontramos o cooperativismo e a extensão no fortalecimento das dimensões da autoestima e na capacidade de se comunicar e compartilhar conhecimento.

A Artesã aquarela destaca que o curso técnico em cooperativismo pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade empreendedora das artesãs, fornecendo conhecimentos teóricos e práticos para a administração de uma cooperativa.

“Esse curso técnico em cooperativismo pode contribuir com a cooperativa no desenvolvimento da capacidade empreendedora das artesãs. [...] **Na parte teórica, na parte para administrar uma cooperativa, para pesquisas.** [...] O curso Técnico em Cooperativismo do IFMA pode contribuir com a cooperativa na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais”. (Artesã aquarela, grifo nosso)

Além disso, o curso também pode auxiliar na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais de fomento ao cooperativismo, tornando a cooperativa mais visível para a população e promovendo o engajamento com a comunidade.

A Artesã crochê ressalta a importância de discutir e planejar projetos em conjunto, destacando que o curso pode auxiliar nesse processo. Ela menciona que muitas vezes as pessoas desconhecem o trabalho que envolve a execução de um projeto, e o curso pode fornecer orientações e apoio nesse sentido.

“Fazer um projeto é bem complicado e eles já ajudaria bastante. [...] Estar ali junto, discutir o que que realmente quer fazer [...] Porque a gente olha um projeto bonito e tudo, mas não sabe o trabalho que ele dá. [...] era um sonho que estava bem distante e depois que o IFMA entrou na nossa cidade [...] muita coisa na nossa vida mudou”. (Artesã crochê, grifo nosso)

Isso mostra como o curso pode contribuir para a capacidade de elaborar projetos de forma mais eficiente e eficaz.

A Artesã taboa destaca a importância do curso em abrir oportunidades para as artesãs trabalharem nas comunidades e cooperarem umas com as outras, ressaltando o valor da extensão na transformação social. Ela enfatiza que a vitória dentro do cooperativismo está em conseguir desenvolver projetos com cooperação e solidariedade.

“[...] esse curso ele só vai abrir mais extensão para a gente, para a gente poder estar trabalhando nas comunidades, cooperando com essas comunidades e também ajudando essas comunidades a se desenvolverem também em forma de cooperativa, de conforme de associações. [...] é aquela coisa de segurar a mão e sair na luta para que a gente possa ter a nossa vitória dentro do cooperativismo, com o outro, com a outra comunidade. [...] Essa vitória é quando a gente tem um projeto e a gente não sabe como começar. E aí vem [...] aquele braço amigo, aquela mão amiga e te estende aquela mão e você chega no final [...] Desenvolver o que você queria, que você conseguiu chegar onde você queria com ajuda óbvio daquele pessoa que estava do teu lado, que te ajudou, que cooperou contigo. Então isso é uma vitória. [...] Você tá ali naquele momento, você achando que nada vai dar certo e chega uma pessoa e fala para você tava ótimo, tava tudo muito bem, tava bonito, tava, sabe? Isso deixa com a gente lá em cima e com o ego cheio de dizer assim Nossa, eu consegui, Eu fui vitorioso nessa parte. Então, a vitória para mim como cooperada, é sempre saber que eu fiz um bom trabalho e foi aceito pelo outro que estava recebendo esse trabalho”. (Artesã taboa, grifo nosso)

Isso evidencia como o curso pode fortalecer a responsabilidade social das artesãs, incentivando a cooperação e o compartilhamento de conhecimento entre as comunidades.

A Artesã semente destaca o valor emocional do artesanato no enraizamento projetivo, tanto para ela como indivíduo quanto para a comunidade.

“É muito prazeroso a gente chegar em um lugar e poder também conhecer a história dos lugares onde a gente foi, conhecer a história, o quanto a pessoa foi importante naquele local e poder repassar o nosso conhecimento e ver o interesse deles [...] um artesanato que é pensado dentro de uma luta, de um texto do artesanato que que você pensa como objeto. Ele também tem valor [...] Um valor emocional porque pensando no outro na importância que ele teve. Então eu acho que tem um valor emocional. É o que a gente produz individualmente. Também tem um valor emocional. Mas a nossa questão é mais financeira [...] A gente faz para revender para que a gente tenha uma renda extra”. (Artesã semente, grifo nosso)

Além disso, menciona a importância de ter uma renda extra. O curso pode ajudar a ampliar o conhecimento sobre a valorização do artesanato, a exploração de seu valor emocional e a busca de melhores oportunidades financeiras.

A Artesã manguezal fala da importância de capacitar ainda mais as artesãs. O curso técnico pode fornecer conhecimentos teóricos e práticos que aprimorem as habilidades das artesãs, permitindo que elas se tornem empreendedoras mais eficientes e bem-sucedidas.

A Artesã bordado destaca como o curso de cooperativismo pode contribuir para a elaboração e desenvolvimento de projetos sociais na COART ARAYOS. Ela ressalta o apoio do IFMA e como a instituição tem ajudado a cooperativa.

“[...] contribuir com a arte na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais [...] trazendo o conhecimento para nós da cooperativa para que a gente possa saber desenvolver se esses projetos sociais que a gente já faz. Mas que a gente possa estar melhorando [...] a gente na verdade foi desenvolvida aqui no próprio IFMA, a cooperativa a gente já tinha essa ideia, mas foi desenvolvida aqui e eu acredito que ele só melhorou, nos ajudou, nos apoia [...] Temos aqui o apoio do IFMA, tanto é que a gente só se reúne aqui [...] Temos a sala de negócio onde a gente pode ter acesso, né? Para nossa reunião, o desenvolvimento da cooperativa é onde ela tá funcionando como cooperativa e aqui dentro do Ivo. E eu acredito que. O Instituto só tem nos ajudado cada vez mais. Vem nos ajudando. E particularmente você. [...] Eu vim me desenvolver mesmo assim, como pessoa, com conhecimento aqui no IFMA [...] Eu sempre achei essa instituição assim uma benção para a nossa cidade”. (Artesã bordado, grifo nosso)

O Curso Técnico Integrado em Cooperativismo pode fornecer conhecimentos e ferramentas para melhorar a capacidade de planejamento e execução de projetos sociais, promovendo a responsabilidade social da cooperativa.

A Artesã carnaubal menciona a importância do curso em proporcionar oportunidades para as pessoas de Araíoses se desenvolverem e trazerem benefícios para a cooperativa. Ela destaca o valor pessoal e social dos projetos de extensão, da prática social no currículo e como o curso e o IFMA Campus Araíoses trouxeram mudanças positivas nas expectativas de vida das artesãs, impulsionando a cooperação e a busca por novas oportunidades.

“[...] é inexplicável. Coisas que aconteceu que a gente nem esperava, mas aconteceu. Viagens eu lembro a primeira viagem que eu fiz para São Luís e foi um projeto que eu fui assinar. Nossa, eu fiquei assim muito feliz por mim e pelas outras, porque eu não estava ali só por mim. [...] traz coisas só para a gente, mas também traz para os outros. E quando a gente vai fazer isso, a gente pensa nos outros. Tudo que a gente vai fazer, até no falar. Em qualquer comunidade a gente vai pensar na gente, a gente pensa no outro [...] E tem muita gente que tem coisas para ser feita e que guarda dentro

da pessoa. E às vezes está ali, escondidinha e a gente nem isso resgata. Muitas vezes, muitas vezes a gente pensa e a gente vai fazer, mas isso não. Esquece e deixa paradinha ali. **Mas esse curso traz.** [...] Ele **veio dando a oportunidade para várias pessoas de Araíoses**, inclusive eu, claro. E também ele pode estar **trazendo mais curso nesse sentido de fazer cursos que você faz a prática [...]** e tem a teoria, mas também tem a prática. Esses cursos são muito bons porque como eu falei, tem coisas que você tá ali guardada e quando vem um curso você resgata. Então **esse Instituto veio pra juntar.** Foi realizado muito projeto entre vocês e o Instituto Federal. [...] Muita, muita coisa. Em relação pessoal, amizade, construindo e. Usar uma palavra aqui [...] construção [...] **O cooperativismo [...]** **veio assim para a gente. Foi para mudar nossas expectativas de vida, que a gente tava ali parada, quietinha. Mas quando ele veio, ele veio para alavancar.** Eu espero que não fique só nesse [...] E venha mais ainda, porque eu conheço algumas que estão fazendo. Eu sempre falo para as pessoas que estão fazendo agora o curso”. (Artesã carnaubal, grifo nosso)

Em relação à formação humana, a Artesã fibra destaca que a prática artesanal resgata conhecimentos e habilidades que estavam guardados dentro das pessoas, elevando sua autoestima e autoconfiança. Ela enfatiza que o curso do IFMA Campus Araíoses permite que as artesãs descubram suas próprias capacidades e se sintam capazes de realizar projetos e empreendimentos. Essa formação humana vai além do aspecto técnico, pois permite que cada artesã descubra sua criatividade e coloque em prática seu conhecimento de forma única. Portanto, o curso contribui para o desenvolvimento pessoal das artesãs, fortalecendo sua capacidade empreendedora.

“a gente conseguiu [...] lá no IFMA tantos projetos maravilhosos [...] nas comunidades”. (Artesã fibra, grifo nosso)

No que diz respeito ao empreendedorismo, a Artesã fibra destaca a importância da gestão, dos cálculos e da comercialização na área artesanal.

“[...] pode contribuir muito porque as ideias dos alunos que estão nos cursos, eles podem estar ajudando a gente na gestão, na gestão de cálculos, mesmo que na questão da comercialização também, de como a gente fazer essa comercialização”. (Artesã fibra, grifo nosso)

Ela reconhece que os(as) estudantes do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo podem contribuir com conhecimentos nessas áreas, auxiliando as artesãs a obterem melhores resultados em seus negócios. Em relação à responsabilidade social, a Artesã fibra ressalta a importância da elaboração de projetos para acessar recursos e oportunidades, como editais e financiamentos.

“Entrando nos editais [...] muitas pessoas em Araíoses que não tem acesso a esses cursos, a projetos, eles estão totalmente alheios. Então esses projetos só tem a somar com a gente porque se a gente conseguir desenvolver a mente de tantos em Araíoses que tem que precisam dessa ajuda que nem a gente. (Artesã fibra, grifo nosso)

Ela destaca que muitas pessoas em Araíoses não têm acesso a esses cursos e projetos e estão alheias a essas oportunidades. Portanto, a capacitação oferecida pelo curso do IFMA Campus Araíoses permite que as artesãs aprendam a elaborar projetos e a buscar recursos externos para impulsionar o desenvolvimento da atividade artesanal na região. Dessa forma, o curso contribui para o fomento ao cooperativismo e para a promoção do desenvolvimento social na comunidade. Além disso, a Artesã fibra destaca o aprendizado mútuo entre estudantes e as artesãs. Ela afirma que, ao ensinar e compartilhar seu conhecimento, as artesãs também aprendem com as pessoas que estão sendo beneficiadas pelos projetos sociais desenvolvidos.

“[...] Ensinando mesmo como fazer isso é ótimo, porque isso dá uma autoestima lá em cima e as pessoas, elas buscam dentro de si, entendem que elas tem essa capacidade, porque as vezes elas ficam alheias mesmo, não sabem como, por onde começar. [...] Hoje eu vejo a escola em si como uma escola que tem essa parte e o aluno tem que decorar para poder repassar, para poder aprender, para poder passar de ano. **Essa questão que todo mundo já sabe que existe na escola, essa parte prática que a gente entende [...] como artesã que a gente repassa é uma coisa totalmente diferente.** É uma coisa que fica ali, fincada na pessoa, ela fica na alma da pessoa, ela tira o que a pessoa tem de mais belo de dentro dela e coloca em prática. E aquilo vezes está guardado dentro da pessoa e a pessoa nem sabia que era tão capaz de fazer aquilo. Isso é maravilhoso. Quando a gente faz um produto artesanal com as nossas mãos, a gente tira aquela criatividade de dentro da gente que a gente nunca sabia. Imaginava que tinha aquele conhecimento. E quando você vê um produto daquele pronto, feito por você e você vê a magnitude do seu conhecimento e você vê que a capacidade que você tem. Pode estar em todas as pessoas, só que de maneiras diferentes. E quando você tem essa capacidade de colocar isso para fora e está ensinando, ensinando, [...] elas são capazes [...] eu chamo de amor o que a gente faz [...] que a gente coloca para fora aquilo, aquele sentimento que às vezes está na gente [...] A gente viu coisas maravilhosas de que as pessoas são capazes de fazer e as vezes **elas nos ensinavam mais do que a gente ensinava para elas**”. (Artesã fibra, grifo nosso)

Essa dinâmica socioafetiva de troca de conhecimentos e experiências fortalece o senso de responsabilidade social das artesãs e ressalta a importância de pensar nos outros e contribuir para a comunidade. As falas das artesãs nos permitem fazer algumas reflexões sobre a relação entre formação humana, empreendedorismo e responsabilidade social.

Primeiramente, podemos observar que as artesãs destacam a importância de pensar nos outros e de contribuir para a comunidade. Elas ressaltam que os projetos de extensão de cooperativismo do IFMA Campus Araíoses tem proporcionado

oportunidades não apenas para elas mesmas, mas também para outras pessoas da região.

Isso demonstra uma consciência social e um senso de responsabilidade em compartilhar conhecimento e oportunidades. Além disso, as artesãs enfatizam a importância da prática na formação e no desenvolvimento das habilidades empreendedoras. Elas afirmam que os cursos que combinam teoria e prática são muito mais significativos, pois permitem resgatar conhecimentos que estavam guardados dentro delas. Essa prática também ajuda a elevar a autoestima e a autoconfiança, fazendo com que as pessoas descubram suas próprias capacidades e se sintam capazes de realizar projetos. O engajamento das artesãs da COART ARAYOS e dos estudantes do IFMA Campus Araíoses em projetos de extensão de economia popular solidária impulsionou a transformação da realidade de centenas de famílias em Araíoses.

Consultando os projetos de extensão no SUAP-IFMA podemos perceber nos registros a participação das artesãs da COART ARAYOS na criação de 05(cinco) cooperativas que formam a base da REDE ARAYOS, concebida desde 2018 no IFMA Campus Araíoses, abrangendo diferentes áreas produtivas, como: artesanato, reciclagem, mel, carnaúba e mandioca.

Figura 12: Cooperativas originárias de projetos de extensão do IFMA Campus Araíoses



Fonte: imagens de perfis de Instagram: @ifma.araioses; @coart.arayos; copamara.arayos; @copama.arayos; @comel.arayos; e @copeuba.arayos (2023)

Analisando as falas das artesãs nas entrevistas, somadas com as percepções de docentes sobre a relação escola-comunidade do IFMA Campus Araíoses, percebe-se uma jornada extensionista humana e territorial muito mais do que simples projetos. Essa jornada, nomeada pelas artesãs de caminhada, é na verdade um processo de diálogo e aprendizado mútuo, no qual o IFMA Campus Araíoses se aproximou da classe trabalhadora, compreendeu sua luta, necessidades e interesses, e vem atuando de forma efetiva no desenvolvimento dos arranjos socioprodutivos locais.

Através de capacitação, acesso aos meios de produção e ao mercado, bem como projetos de inovação e tecnologia, foram criadas oportunidades concretas de crescimento e fortalecimento dessas cooperativas⁹⁷⁸.

A parceria com as Mulheres de Fibra foi um ponto de partida fundamental para todo esse processo. Através do artesanato, elas trouxeram seus talentos e habilidades para o Campus Araíoses, inspirando a criação de novos espaços, projetos e atividades extensionistas dentro e fora da instituição. Muitos projetos, eventos, cursos e oficinas de geração de renda alternativa no artesanato foram realizados em parceria com as artesãs.

Consultando os registros de projetos no SUAP-IFMA, concluímos que a partir da participação de artesãs, estudantes bolsistas e voluntários, a extensão da instituição atuou no resgate da memória dos trabalhadores rurais promovendo a valorização das histórias e da cultura local. A partir do projeto de carnaúba surgiram outras iniciativas, como a Casa Memorial Zé Nedina Presente!⁹⁷⁹, que luta pelo uso coletivo do carnaubal e pela reforma agrária.

Do mel, surgiu a campanha "A vida pede mel", que promove a valorização e o consumo do mel produzido localmente. Da mesma forma, o projeto da mandioca resultou no projeto "Ouro Branco Magu: semeando gerações"⁹⁸⁰, que resgata a memória dos sujeitos que trabalham nas Casas de Farinha e fortalece a agricultura familiar.

⁹⁷⁸ Perfis das cooperativas na rede social Instagram: @coart.arayos; @comel.arayos; @copamara.arayos; @copama.arayos; e @copeuba.arayos.

⁹⁷⁹ Perfis do projeto de reforma agrária na rede social do Instagram: @zenedina.presente; e memorial.zenedina.presente.

⁹⁸⁰ Perfil do projeto de memória das Casas de Farinha na rede social do Instagram: @ourobrancomagu.

O projeto com os catadores de materiais recicláveis deu origem ao "Reciclarayos"⁹⁸¹, mobilizou catadores, estudantes bolsistas pesquisadores, artesãs e docentes na criação de um aplicativo de coleta seletiva no município de Araioses, promovendo a reutilização de materiais e a conscientização ambiental. E, por meio do artesanato, surgiram diversas outras atividades, como a campanha "Fibra, amor e arte: valorize histórias, compre artesanato!", que incentiva a valorização do trabalho das artesãs.

As artesãs trouxeram para o Campus Araioses muitos talentos em inventos, demandando a organização de ações em um projeto que ficou conhecido como "Professor Pardal"⁹⁸², que utilizou o primeiro espaço de robótica do Campus Araioses para recepcionar diversos estudantes de escolas municipais.

Essa parceria entre as Mulheres de Fibra e o IFMA Campus Araioses também se estendeu ao turismo de base comunitária sustentável, com a criação, por estudantes bolsistas pesquisadores, do aplicativo "Rota dos Balaios"⁹⁸³. O projeto de extensão "Cantinho Arayos: as melhores histórias marcadas na memória" atuou na zona rural Canto dos porcos, em Araioses, e o engajamento artesão foi determinante. O primeiro envolveu a criação de um aplicativo voltado para rotas turísticas, enquanto o segundo resultou na concepção de uma pousada na zona rural, que oferece serviços e produtos da região, valorizando a cultura local e promovendo o desenvolvimento econômico sustentável. No mesmo sentido, projeto gastronômico "Oca restaurante"⁹⁸⁴ na comunidade Carnaubeiras, com protagonismo de estudantes bolsistas extensionistas e o projeto "Sabão Olga"⁹⁸⁵ que discutiu a invisibilidade do trabalho da mulher no cuidado da família e a criatividade somada ao conhecimento ancestral na produção de sabão artesanal.

Essa incrível parceria entre as artesãs da COART ARAYOS, os(as) estudantes do IFMA Campus Araioses e a comunidade em geral demonstra o poder

⁹⁸¹ RECICLARAYOS. **Aplicativo de coleta seletiva**. Lipi-IFMA. Google Play Store. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.edu.ifma.lipi.reciclarayos&pli=1> Acesso em 19 de nov. 2023.

⁹⁸² Perfil do projeto de propriedade industrial e robótica na rede social do Instagram: @projetopardal.

⁹⁸³ ROTA DOS BALAIOS. **Aplicativo de turismo de base comunitária sustentável**. Lipi-IFMA. Google Play Store. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.edu.ifma.lipi.rotadosbalaio> Acesso em 19 de nov. 2023.

⁹⁸⁴ Perfil do projeto de restaurante na comunidade de Carnaubeiras, Araioses (MA) na rede social do Instagram: @oca.restaurante.

⁹⁸⁵ Perfil do projeto Sabão Olga na rede social do Instagram: @sabão.olga.

transformador da união e da colaboração. Desde a implantação do Campus, aproximadamente 300 famílias em 47 comunidades de Araioses foram beneficiadas, fortalecendo a economia local, preservando a cultura e promovendo o desenvolvimento sustentável.

Essa história de sucesso é um exemplo inspirador de como a união de diferentes agentes sociais pode gerar mudanças significantes em uma comunidade. Essa parceria se tornou uma verdadeira comunidade de aprendizagem, na qual todos os envolvidos puderam compartilhar conhecimentos, experiências e criar um futuro mais promissor para todos, mudando inclusive, a própria escola através de um currículo vivo que se retroalimenta de forma multirreferenciada e colaborativa. Por fim, a curricularização da extensão fortalece essa construção de uma sociedade justa, solidária e sustentável através do engajamento coletivo.

Após análise e discussão dos resultados, constatamos que o Curso Técnico em Cooperativismo do IFMA Campus Araioses pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade empreendedora das artesãs da COART ARAYOS, fornecendo conhecimentos teóricos e práticos sobre valorização do artesanato, empreendedorismo e geração de renda. Além disso, o curso pode auxiliar na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais, fortalecendo a responsabilidade social da cooperativa e promovendo o desenvolvimento pessoal das artesãs.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão objetivou compreender como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS podem contribuir para uma curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araioses, à luz da Pedagogia Histórico-crítica. Nessa perspectiva, buscou-se: a) identificar junto ao corpo docente a importância da curricularização da extensão, b) analisar junto às artesãs que conteúdos e conhecimentos oriundos das atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da cooperativa podem contribuir com a organização curricular da extensão, e c) elaborar um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em cooperativismo do Campus Araioses-IFMA na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

Ao longo dessa pesquisa, buscamos a participação dos sujeitos envolvidos no processo, a saber, docentes e artesãs, os quais participaram de maneira ativa na identificação do problema. As entrevistas foram conduzidas com artesãs da COART ARAYOS e os questionários foram respondidos por docentes. A análise documental se baseou no PPC do Curso Técnico em Cooperativismo e nos projetos de extensão submetidos no SUAP. Também foram consultados perfis de projetos na rede social Instagram.

Através da metodologia de pesquisa de campo de natureza aplicada e caráter qualitativo, obteve-se dados que buscaram responder às indagações que impulsionaram esse trabalho, bem como provocar novas reflexões acerca da temática estudada, já que as instituições de ensino público no âmbito da Educação Profissional Tecnológica vêm discutindo a curricularização da extensão nos cursos superiores para cumprimento das diretrizes e prazos estipulados pelo PNE e Resolução do CNE.

Nesse contexto, apresentar uma Pesquisa de Campo com aplicação prática da curricularização da extensão para cursos técnicos amplia a discussão e clareia as soluções para a efetiva indissociabilidade curricular entre os eixos educacionais, tendo com uma prática educacional quadríade EPEG em substituição à sequência discursiva tradicional EPE, tornando as relações dos eixos simétricas e mais próximas da experiência social do conhecimento e concretizando a relação escola-comunidade.

Pesquisar os sujeitos pedagógicos no âmbito dos currículos e projetos de extensão do Campus Araíoses contribui para uma conscientização, sensibilização, implantação e efetivação da curricularização da extensão. A pesquisa partiu das experiências e inquietações do pesquisador frente a exorbitância da teoria, a fragmentação dos conteúdos e o distanciamento curricular em relação às práticas e questões de impacto social na territorialidade do IFMA Campus Araíoses.

Baseando-se nos resultados obtidos por meio dos instrumentos aplicados, questionário e entrevista, alinhados à base teórica que sustenta e fundamenta a pesquisa, pôde-se extrair a percepção dos participantes, docentes e artesãs, sobre o problema norteador. Assim, as respostas das duas categorias de participantes foram examinadas a partir de perspectiva do método de análise de conteúdo de Bardin, esperando-se não encontrar respostas definitivas para o problema de pesquisa, mas identificar as possíveis lacunas existentes no contexto e consequentemente impulsionar a realização de novos estudos sobre o tema.

5.1 Identificação da importância da curricularização da extensão

Antes de investigar como os(as) docentes entendem e se posicionam a respeito da curricularização da extensão, iniciamos a pesquisa sobre a percepção desses profissionais a respeito de projetos, currículo, prática pedagógica, articulação escola-comunidade e desenvolvimento evidenciando a relevância dos projetos em parceria com a comunidade na integração da teoria e da prática, assim como para uma formação humana integral e significativa.

A maioria dos(as) docentes participantes da pesquisa reconhece que esses projetos são articulados com os trabalhadores e comunidades locais, o que indica uma percepção positiva em relação ao papel do IFMA Campus Araíoses na comunidade. Há também uma concordância significativa entre os(as) docentes em relação à interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica.

O alto índice de participação dos(as) docentes em projetos de extensão também é um indicador positivo para a curricularização da extensão, pois demonstra o compromisso com a prática pedagógica voltada para a aplicação do conhecimento em contextos reais, contribuindo para a formação de profissionais capazes de atuar de maneira enraizada projetivamente e com responsabilidade social engajada nas comunidades.

Os dados do SUAP-IFMA corroboram essas percepções, mostrando um número significativo de projetos de extensão realizados e muitas pessoas beneficiadas por essas atividades.

A maioria dos docentes parece reconhecer que o IFMA Campus Araíoses está contribuindo para o desenvolvimento dos(as) estudantes. Quando se trata de articular os eixos ensino, extensão e pesquisa com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais, os(as) docentes reconhecem que há uma certa articulação entre esses eixos, mas é interessante registrar mais uma vez que quando se trata da realização de projetos articulados com trabalhadores, comunidades, desenvolvimento socioeconômico e os arranjos socioprodutivos locais, a maioria dos(as) docentes concorda plenamente.

Os(as) participantes docentes reconhecem o valor da curricularização da extensão como um importante meio de indissociabilidade entre educação e prática

social voltada à transformação da realidade. Foi revelado também uma possível ênfase excessiva na formalidade da creditação curricular em detrimento da compreensão e valorização dos princípios e diretrizes que fundamentam a curricularização da extensão. Identificaram a falta de recursos e a falta de valorização da extensão como os principais desafios a serem superados.

A formação discente e docente na EPT também foi apontada como um desafio significativo. Os(as) docentes reconhecem a importância de capacitar tanto os(as) estudantes quanto eles próprios para que a extensão seja cultivada na prática pedagógica e incorporada no currículo com consequente legitimação da escola.

A integração, indissociabilidade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade também foram mencionadas como desafios relevantes. Foi interessante observar que alguns docentes mencionaram o ensino-aprendizagem contextualizado, a transformação social e a relação escola-comunidade como desafios para a curricularização da extensão. Isso demonstra uma conscientização sobre a importância de uma educação que esteja alinhada com os contextos sócio-históricos e que promova mudanças significativas nas comunidades locais. A dimensão espaço também foi mencionada como relevante pelos(as) docentes, indicando como consideração o contexto territorial das comunidades envolvidas nas atividades de extensão. A relação escola-comunidade também foi mencionada como um elemento importante para fortalecer a interação dialógica entre os dois espaços.

A pesquisa também revelou que a maioria dos(as) participantes docentes reconhece a importância da curricularização da extensão para a formação integral dos(as) estudantes. Eles destacaram a transformação social, o ensino-aprendizagem contextualizado, o mundo do trabalho e a criticidade como aspectos relevantes dessa prática.

Diante das percepções docentes sobre a curricularização da extensão no IFMA Campus Araíoses é possível destacar alguns pontos importantes. Primeiramente, observamos que os docentes estão mais familiarizados e engajados com a realização de projetos de extensão, o que demonstra um reconhecimento da importância da interação dialógica e transformadora com as comunidades.

Essa modalidade de extensão permite a aplicação prática do conhecimento adquirido em sala de aula, promovendo uma transformação efetiva na realidade. Além disso, é notável a preocupação dos(as) docentes com o ensino-aprendizagem

contextualizado, ou seja, a relação do conteúdo curricular com a realidade das comunidades. Esse aspecto é fundamental para uma aprendizagem significativa e aplicável, que vai além da mera transmissão de conhecimento, permitindo aos estudantes compreender criticamente as relações sociais e os processos históricos em que estão inseridos

Diante dessas considerações, é fundamental promover ações de sensibilização, capacitação e formação docente, buscando fortalecer o entendimento sobre a curricularização da extensão e suas diversas modalidades. É necessário fomentar o diálogo e a reflexão entre os(as) docentes, incentivando a integração entre teoria e prática social, de forma a promover uma interação transformadora entre a escola e as comunidades. Somente dessa maneira será possível efetivar a curricularização da extensão.

5.2 Conteúdos e conhecimentos oriundos das atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da COART ARAYOS que podem contribuir com a organização curricular da extensão

A partir da análise das entrevistas das artesãs da COART ARAYOS sobre inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico, podemos concluir que as atividades extensionistas desenvolvidas por elas têm o potencial de contribuir de forma significativa com a curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA campus Araioses.

A integração da extensão com a matriz curricular e a organização da pesquisa possibilita a aplicação do conhecimento produzido pela escola em benefício da sociedade. Isso inclui ações que visam à inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico, através da troca de saberes e do contato com questões complexas locais. Essa integração contribui para a formação cidadã dos estudantes, estimulando o engajamento em questões sociais. Além disso, a promoção da inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico são diretrizes essenciais para a Educação Profissional e Tecnológica.

A parceria entre as Mulheres de Fibras e o IFMA Campus Araioses vem desde 2017 e desde então a escola tem aprendido muito com o olhar de dentro e o olhar de fora das artesãs, disseminando atividades de extensão em várias comunidades

urbanas, rurais, continentais e insulares de Araíoses, se apoiando nas artesãs para promover a valorização da cultura local, dos conhecimentos populares e incentivando a preservação das tradições artesanais com sustentabilidade, além de resgatar a identidade indígena ancestral, com consciência de classe e formação humana cidadã-crítica.

Essa colaboração mútua tem permitido a aplicação prática dos conhecimentos teóricos dos(as) estudantes, contribuindo para o crescimento das Mulheres de Fibra e também para a compreensão do conceito de comunidade de aprendizagem. Para fortalecer essa aliança, os dados foram gerados junto a esse grupo através da técnica de entrevista semiestruturada. O objetivo era analisar quais conteúdos e conhecimentos oriundos das atividades de extensão poderiam contribuir para a organização curricular da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses. A abordagem pedagógica valorizou a prática social autoral, a contextualização histórica e social dos saberes, incentivando a reflexão crítica e a transformação da realidade.

A partir das entrevistas das artesãs da COART ARAYOS, podemos perceber como essas dimensões impactam suas vidas, promovendo o engajamento social, a superação de adversidades e o desenvolvimento pessoal e profissional. As artesãs destacam a importância da extensão e do cooperativismo como ferramentas para promover a inclusão social e o desenvolvimento socioeconômico. Elas reconhecem a importância de cuidar uns dos outros e de promover a união em um mundo desigual e adverso. Valorizam a participação e colaboração de todos(as), buscando o benefício mútuo e a superação das adversidades.

As artesãs também percebem a importância da formação e do acesso ao conhecimento para aprimorar suas habilidades artesanais e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de sua comunidade. Elas evidenciam o papel da inclusão social em suas vidas, destacando a importância do pertencimento e do acolhimento para motivá-las a buscar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

As artesãs entrevistadas demonstraram uma visão positiva do cooperativismo, reconhecendo seu potencial para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico e promover a inclusão social. Elas destacaram a importância da união e cooperação

entre as pessoas, valorizando a colaboração, solidariedade e a valorização da cultura local.

As Mulheres de Fibra ressaltaram a necessidade de educação, comprometimento e superação de barreiras culturais para o sucesso do cooperativismo. Elas enfatizaram a importância da troca de saberes, diálogos e compartilhamento de experiências no contexto da curricularização da extensão, evidenciando como o artesanato pode ser uma forma de empoderamento, inclusão e fortalecimento da identidade cultural.

Fica claro na pesquisa que a COART ARAYOS enfrenta desafios significativos relacionados aos conflitos interpessoais e à desvalorização do trabalho artesanal. Uma das questões mencionadas pelas artesãs é a evasão de cooperadas, que parece estar relacionada à falta de condições para enfrentar os desafios que surgem no caminho. Muitas ingressam na cooperativa com a expectativa de lucro imediato, mas acabam desistindo quando percebem que o trabalho é mais complexo e difícil do que imaginavam.

Outro ponto destacado são os problemas internos como conflitos, falta de dedicação, desunião e falta de compreensão sobre o funcionamento de uma cooperativa. Esses problemas afetam o progresso da cooperativa e dificultam a resolução dos conflitos interpessoais.

Também é mencionada a importância da educação dos membros sobre o conceito e a importância de uma cooperativa, bem como a necessidade de uma estrutura de gestão completa e com responsabilização de todos.

A falta de apoio do Poder Público, especialmente da Prefeitura Municipal de Araioses, é mencionada como um problema recorrente. A falta de um espaço exclusivo para expor os produtos e a falta de apoio da família também são obstáculos enfrentados pelas artesãs da COART ARAYOS. As soluções propostas pelas artesãs incluem o fortalecimento da união entre as cooperadas, o apoio da Prefeitura Municipal de Araioses, a ajuda financeira para o transporte e a obtenção de um espaço adequado para exposição e venda dos produtos.

Podemos observar que há uma necessidade de cursos de qualificação que abordem diversos temas. Uma das principais demandas identificadas é a necessidade de cursos de vendas, que ajudem as artesãs a desenvolver habilidades de marketing e estratégias de venda. Foram mencionados também cursos relacionados a relações

humanas, atendimento ao cliente e etiqueta no trabalho, considerados estratégicos para aprimorar o relacionamento com os clientes. Outra demanda citada pelas artesãs é a necessidade de cursos de design, que auxiliem no aperfeiçoamento do trabalho e no acabamento das peças.

Elas destacam a oportunidade de adquirir conhecimentos que auxiliam na precificação correta dos produtos, na expressão artística e na melhoria da gestão empreendedora. As artesãs ressaltam que a capacitação oferecida pelo curso técnico em cooperativismo permite que elas ampliem seus conhecimentos teóricos e práticos, fortalecendo suas habilidades empreendedoras. Elas destacam a importância da gestão, dos cálculos e da comercialização na área artesanal, e reconhecem que os estudantes do curso podem contribuir com seus conhecimentos nessas áreas.

Cursos de administração, informática e gestão também foram incluídos na lista de demandas para orientar as artesãs sobre como gerir uma pequena empresa, utilizar a tecnologia a seu favor e desenvolver habilidades de liderança e gestão financeira.

Ficou, assim, evidenciada a necessidade de cursos que abordem temas como formação de preço, gestão da cooperativa, produção, comercialização, gestão financeira, liderança, design, informática, gestão da precificação, desenvolvimento de produtos, técnicas de venda e atendimento ao cliente. Tendo em vista essas demandas, o PPC do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses se mostra altamente compatível, oferecendo uma formação que contempla esses conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento das artesãs.

No contexto da curricularização da extensão, é fundamental que a interação dialógica, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade, o impacto social e a transformação sejam os princípios norteadores desse percurso formativo. O Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses apresenta um perfil profissional compatível com essas demandas, e a curricularização da extensão pode ser uma forma efetiva de promover a qualificação das artesãs e contribuir para o desenvolvimento da COART ARAYOS.

A formação humana é um dos aspectos ressaltados pelas artesãs. Elas reconhecem que o curso contribui para a qualificação profissional, ajudando-as a compreender o valor intrínseco do seu trabalho e aprimorar suas habilidades. Essa

valorização pessoal reflete-se também na maneira como se expressam através da arte, tornando-as mais confiantes e seguras em seu processo criativo.

Quanto à gestão empreendedora, as artesãs destacam a importância da prática e da experimentação. Para elas, o curso proporciona conhecimentos valiosos sobre cooperação e gestão, desenvolvendo uma mentalidade empreendedora que vai além do individualismo. Essa visão cooperativa é vista como uma ferramenta para o fortalecimento da comunidade e para o desenvolvimento comunitário como um todo.

As artesãs citam a responsabilidade social como um dos benefícios do curso. Sobre a elaboração de projetos para acessar recursos e oportunidades, como editais e financiamentos, as artesãs enfatizam a aprendizagem mútua entre estudantes e artesãs. Elas veem a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos com outros e resgatar ideias e habilidades que estavam escondidas. Acreditam que o curso pode contribuir para o desenvolvimento da comunidade, promovendo a cooperação e a ajuda mútua entre os membros.

As artesãs expressam gratidão pelo apoio do IFMA e acreditam que o curso pode trazer benefícios significativos para a comunidade de artesãos. Essas percepções ressaltam a relevância prática e social do curso, destacando-o como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal e comunitário das artesãs da COART ARAYOS.

O Curso Técnico Integrado em cooperativismo do IFMA Campus Araioses desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade empreendedora das artesãs e na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais de fomento ao cooperativismo. Através do curso, as artesãs têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, fortalecer suas habilidades e transformar suas vidas, impulsionando o desenvolvimento social na comunidade.

É importante ressaltar que a curricularização da extensão é urgente nos cursos técnicos integrados, não apenas do cooperativismo. Os cursos devem ensinar não apenas técnicas, mas também construir relações socioafetivas, econômicas, culturais, ambientais e territoriais. Através da cooperação, solidariedade e compartilhamento de conhecimento, as artesãs da COART ARAYOS têm fortalecido sua responsabilidade social e promovido o desenvolvimento da atividade artesanal na região. Portanto, a atuação das artesãs da COART ARAYOS e do IFMA Campus Araioses no empreendedorismo e projetos sociais é de extrema importância para o fortalecimento

do cooperativismo, a valorização do artesanato e o desenvolvimento socioeconômico da comunidade. As experiências e aprendizados compartilhados por essas artesãs são inspiradores e demonstram o poder transformador do empreendedorismo e do engajamento social.

Podemos observar a importância da integração entre teoria e prática, assim como a valorização da extensão como uma forma de contribuir para a formação profissional. A extensão é mencionada em diferentes momentos do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo, evidenciando a sua importância como prática educativa. Ela busca promover a integração entre ensino e trabalho, formação acadêmica e desenvolvimento social, por meio da articulação permanente com o ensino e a pesquisa. Além disso, a extensão é reconhecida como um processo educacional interdisciplinar, político, cultural, científico e tecnológico, gerando impacto na formação discente e promovendo a interação transformadora entre a escola e a comunidade.

A troca de saberes e a consciência crítica das demandas e questões sociais são fundamentais para a transformação da realidade. Nesse sentido, a curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA Campus Araioses pode contribuir para a inclusão, valorização da cultura local, desenvolvimento socioeconômico, resolução de conflitos interpessoais, valorização do trabalho, políticas públicas, infraestrutura pública, formação humana, gestão empreendedora e responsabilidade social. A contextualização histórico-social no ensino-aprendizagem também é indispensável para a visibilidade dos sujeitos, saberes, espaços e oportunidades de desenvolvimento. Esses pilares são essenciais para promover o crescimento econômico, a identidade cultural e a qualidade de vida das artesãs e de toda a região. Essa abordagem multidimensional contribui para o crescimento pessoal e profissional das artesãs, para o desenvolvimento sustentável da comunidade local e para a preservação da cultura regional.

A curricularização da extensão no curso técnico em cooperativismo pode ser uma forma de promover esses temas e preparar os(as) estudantes para lidar com os desafios do mundo do trabalho com consciência crítica e ação-reflexão na prática e na transformação social.

Percebeu-se na análise das entrevistas o quanto as atividades extensionistas desenvolvidas pelas artesãs da COART ARAYOS podem proporcionar aos

estudantes do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA campus Araíoses uma vivência prática e enriquecedora. Essas atividades contribuem para a formação de profissionais conscientes, engajados na inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico da região.

5.3 Elaboração de um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araíoses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica

A curricularização da extensão enquanto processo político-pedagógico que visa a inclusão das atividades de extensão na estrutura curricular, estabelece uma ligação vital entre a escola e a comunidade. Ao envolver a comunidade no processo educacional, podemos criar uma educação que é mais responsiva às necessidades e demandas locais e que prepara melhor os(as) estudantes para os desafios que eles irão enfrentar em suas vidas.

Este vínculo permite uma aprendizagem recíproca entre a escola e a comunidade, promovendo um ensino baseado na troca de conhecimentos. A curricularização contribui para o fortalecimento da presença do currículo na comunidade e a legitimação da escola através de um processo democrático, participativo e de avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) que inclui saberes, visibiliza espaços e emancipa sujeitos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais.

A curricularização da extensão fomenta a formação humana integral de estudantes com interação entre ensino, pesquisa e extensão, elementos essenciais para o desenvolvimento holístico do(a) estudante. Quando os estudantes veem que o que eles estão aprendendo tem aplicações práticas e pode fazer a diferença em suas comunidades, eles são mais propensos a se engajar e a se esforçar para aprender.

A partir da curricularização, a escola se envolve diretamente na solução de problemas, planejando e aplicando ações que buscam a inovação no desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade. A responsabilidade pela curricularização da extensão é compartilhada entre vários agentes sociais: gestores educacionais; docentes, discentes, famílias e comunidade em geral. O compromisso é compartilhado porque todos têm um papel a desempenhar na elaboração,

implementação e execução das atividades de extensão, e todos beneficiam-se das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que estas atividades proporcionam.

Este processo envolve várias etapas, começando com a observação e o diagnóstico da realidade, identificando as necessidades e demandas da comunidade. Posteriormente, ocorre a redução temática e a problematização do tema gerador. As atividades de extensão são coletivamente construídas, organizadas e integradas ao currículo, com o conteúdo aplicado para produção de conhecimento e não reprodução. Através das hipóteses de solução e da prática social de atos-limites para o alcance do inédito viável, as atividades são avaliadas com apresentação de resultados, comparando a realidade observada e diagnosticada na prática social sincrética com a realidade dialogada e intervinda na prática social sintética. Através da prática social, as atividades são avaliadas apresentando resultados e buscando melhorias sociais.

Embora a curricularização da extensão seja mais comumente implementada em instituições de ensino superior, ela também pode ser aplicada em outros níveis de ensino, dependendo das necessidades e particularidades de cada instituição e curso. A presente pesquisa envolve a curricularização da extensão tecnológica na Educação Básica com base na Pedagogia Histórico-crítica. Focamos no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo, considerando os conteúdos, conhecimentos e atividades das artesãs da COART ARAYOS.

Trazemos essa discussão para os cursos técnicos porque acreditamos que esse é um caminho para uma educação contextualizada, combativa e transcendente de um ensino mecânico, pois a curricularização efetiva, orgânica e processual permite uma reflexão sobre o papel da extensão, das questões de grande impacto social para a efetivação e até questionamento dos conteúdos curriculares, buscando uma aplicação prática à realidade vivida. As atividades das artesãs Mulheres de Fibra da COART ARAYOS, que buscam desenvolver os arranjos socioprodutivos locais, servem de base para essa reflexão. A curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo pode surgir como solução para os demais cursos do Campus Araíoses, reafirmando a posição indissociável do currículo e da prática social.

A curricularização da extensão também é crucial para o cumprimento dos princípios constitucionais de formação completa dos indivíduos e transformação

social. Ela garante a relevância e a pertinência do currículo, ao mesmo tempo que contribui para a democratização do conhecimento e a universalização da educação.

5.3.1 Artesanato pedagógico: a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica

A Pedagogia Histórico-crítica desempenha um papel fundamental neste processo, fornecendo o quadro teórico e metodológico necessário para uma abordagem educacional que é ao mesmo tempo crítica, contextualizada e engajada. Esta pedagogia ajuda a garantir que a educação não seja um processo mecânico ou enciclopédico, mas sim uma forma de fortalecer a cidadania ativa, a consciência social e a capacidade de transformação.

O fundamento da Pedagogia Histórico-crítica se deve à necessidade urgente de refletir e buscar soluções curriculares que envolvam as questões sociais, os sujeitos educadores-educandos-comunidade⁹⁸⁶ (PINHO DE ALMEIDA, 2015, p.62) e o conteúdo com as práticas sociais síncrese e síntese e suas conseqüentes transformações.

O fenômeno investigado e considerado pela pesquisa gira em torno dos benefícios de uma curricularização integral da extensão a partir de uma Pedagogia Histórico-crítica no Curso Técnico Integrado em cooperativismo a partir dos conteúdos, conhecimentos e atividades das artesãs da COART ARAYOS. Quando uma instituição de EPT se instala numa região, toda a população cria uma expectativa de impactos e transformações sociais nas dimensões cultural, econômica, política, ambiental e educacional.

Os Instituto Federais são os representantes de uma proposta de educação voltada à conscientização e formação da classe trabalhadora na luta por direitos e não há como silenciar essa identidade pulsante da EPT de ecologia de práticas de saberes que se ergue sem neutralidade ideológica e política⁹⁸⁷ (GADOTTI, 2003, p.60).

⁹⁸⁶ PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023.

⁹⁸⁷ “É ilusão da pedagogia tradicional sustentar que a educação pode ser desvinculada do poder, da ideologia, que é possível uma educação neutra, que só a educação neutra ou desinteressada é a verdadeira educação. A pedagogia do conflito, portanto, pretende mostrar que não existe uma educação neutra e que toda vez que o educador evita a questão política da educação, a vinculação entre o ato político e o ato educativo, está defendendo uma certa política, camuflando, ingenuamente ou conscientemente essa vinculação. Partimos da hipótese de que toda educação, numa sociedade de

Se a missão institucional está umbilicalmente ligada ao mundo do trabalho e consequentemente ao desenvolvimento socioprodutivo dos arranjos não há como expropriar o currículo dessa ecologia de práticas de saberes, nem esvaziar a identidade dos sujeitos, muito mesmo desenraizá-los de sua territorialidade, onde a curricularização da extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica é o caminho para uma formação contextualizada, de luta e de superação de uma educação mecânica, enciclopedista⁹⁸⁸ (PACHECO, 2015, p.14), bancária e voltada à manutenção do *status quo* hegemônico baseada na internalização da opressão.

O currículo desempenha um papel decisivo na escola no cumprimento dos princípios constitucionais de formação omnilateral dos sujeitos e transformação social, não ficando restrita apenas aos cursos superiores, da indissociabilidade dos eixos e da própria universalização da educação.

A escolha do Documento Orientador "Caminhos da Curricularização da Extensão: despertando saberes além da sala de aula na EPT" teve por objetivo demonstrar a viabilidade da curricularização integral da extensão e as estratégias de um currículo vivo, humanizante e dialógico que se baseia na indissociabilidade dos eixos no mundo do trabalho, onde a prática social seja o ponto de partida do processo educacional de impacto social. Acreditamos que o produto educacional irá aproximar os sujeitos em relação ao currículo, discutindo e refletindo sobre o papel da extensão, das questões de grande impacto social para a efetivação e até questionamento dos

classes é uma educação de classe, ou mais precisamente, da classe dominante, da classe economicamente dominante. Colocar a hipótese dessa maneira não significa politizar a educação, porque ela supõe que a educação sempre tenha sido política". GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

⁹⁸⁸ "O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e as licenciaturas". PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

conteúdos curriculares, buscando uma aplicação concreta⁹⁸⁹ (MENDES, 1999, p.104) à realidade vívida, gestada das demandas sociais, como as expressas aqui no âmbito das artesãs da COART ARAYOS.

Avaliar e refletir os aspectos gerais da organização curricular que tornam essa curricularização integral da extensão possível, a importância da Pedagogia Histórico-crítica na prática do currículo, flexibilizando e conquistando novos desafios educacionais, reinventando a escola, ressignificando a própria territorialidade curricular no âmbito dos cursos técnicos integrados do Campus Araiões, do IFMA, legitima a atuação da instituição na Região do Baixo Parnaíba Maranhense.

A experiência extensionista que serve de base para essa reflexão é a das atividades das artesãs Mulheres de Fibras da COART ARAYOS, que buscam desenvolver os arranjos socioprodutivos locais.

Essas atividades que partem da prática social motivam essa pesquisa a trazer em discussão a curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, não apenas como disciplinas isoladas⁹⁹⁰ (SAVIANI, 2011, p. 124), mas com planejamento estratégico indissociável do EPEG na prática social síntese, teoria e prática social síntese, nos cursos técnicos integrados do IFMA Campus Araiões.

Nesse contexto, a curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo poderá surgir também como solução para os demais cursos do Campus Araiões, não apenas para mudar o nome do curso ou alterar a oferta e o planejamento institucional, mas para firmar e reafirmar posição indissociável no currículo e da prática social, como forma de manter a coerência da proposta da EPT.

A pesquisa revelou que o cooperativismo desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social, valorização da cultura local e desenvolvimento socioeconômico. As atividades extensionistas desenvolvidas pelas artesãs podem

⁹⁸⁹ Mendes enfatiza que “se pretendemos tornar a reflexão sobre nossa ação educativa mais completa, devemos incluir um olhar sobre as mudanças da sociedade e sobre o futuro. Isso significa que a instituição deve empreender coletivamente a construção de seu projeto, não promovendo simplesmente a sua apologia, porém buscando a sua implantação”. MENDES, Sérgio F.M. **Gestão orientada por um projeto acadêmico**. Revista Estudos, ano 17, n.º 24. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, jun., 1999.

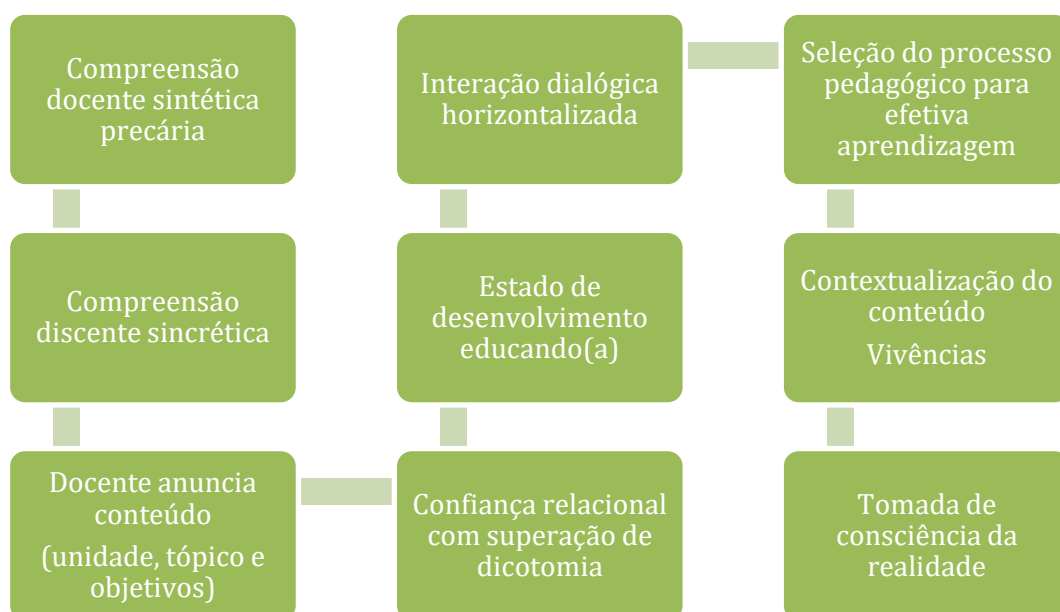
⁹⁹⁰ Saviani ressalta que “as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa”. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

contribuir significativamente para a formação dos(as) estudantes do curso de cooperativismo, proporcionando uma experiência prática e enriquecedora.

A observação da realidade da prática sincrética na comunidade tão bem exposta nas falas das artesãs integra um diagnóstico que deve ser participativo e democrático dentro e fora da escola. Acompanhamos nas falas das artesãs o relato de conteúdos e conhecimentos tão necessários para o desenvolvimento da cooperativa. Apresentadas essas demandas, surge a necessidade de listar as situações-problemas, discutindo reflexiva e criticamente com estudantes os desafios e problemas enfrentados pelas artesãs no contexto do trabalho artesanal e da cooperativa.

Apresentamos as 05(cinco) etapas⁹⁹¹ (Savianni, 2022, p.83) da Pedagogia Histórico-crítica tendo como fundamento a pesquisa:

Gráfico 30: ETAPA 1/Prática social sincrética – O que é comum a docente e discente?



Fonte: adaptação⁹⁹² (GASPARIN, 2020)

⁹⁹¹ “[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinação e de relações numerosas”) pela mediação da análise “as abstrações e determinação mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino)”. SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** [livro eletrônico] 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

⁹⁹² GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

A primeira etapa da Pedagogia histórico-crítica é chamada de Prática social sincrética. Nessa etapa, a compreensão docente é sintética e precária, ou seja, o professor tem uma visão geral do conteúdo, o planejamento das atividades e o vislumbre do caminho, contudo ainda é precária porque demanda de complementações dialogadas com discentes e a realidade concreta.

Por outro lado, a compreensão discente é sincrética, ou seja, os alunos têm uma visão fragmentada e desorganizada sobre o conteúdo por não terem a vivência pedagógica no conteúdo ainda cotidiano e não sistematizado. Nessa etapa, o docente anuncia o conteúdo a ser ensinado, apresentando a unidade, os tópicos e os objetivos que serão abordados.

A interação entre professor e aluno é dialógica e horizontalizada, ou seja, ambos têm a oportunidade de expressar suas ideias, dúvidas e opiniões de forma igualitária. O estado de desenvolvimento do(a) educando(a) é considerado, levando em conta suas experiências e conhecimentos prévios. A relação entre professor e aluno é baseada na confiança relacional, com a superação da dicotomia entre quem ensina e quem aprende, criando um ambiente propício para a aprendizagem efetiva. Nessa etapa, a seleção do processo pedagógico é feita de forma a garantir a aprendizagem significativa-significante. O conteúdo é contextualizado, ou seja, relacionado com a realidade dos alunos, buscando-se torná-lo mais acessível e relevante para eles.

A vivência e a tomada de consciência da realidade são valorizadas, permitindo aos estudantes relacionar o conteúdo com situações reais e compreender sua importância na prática social

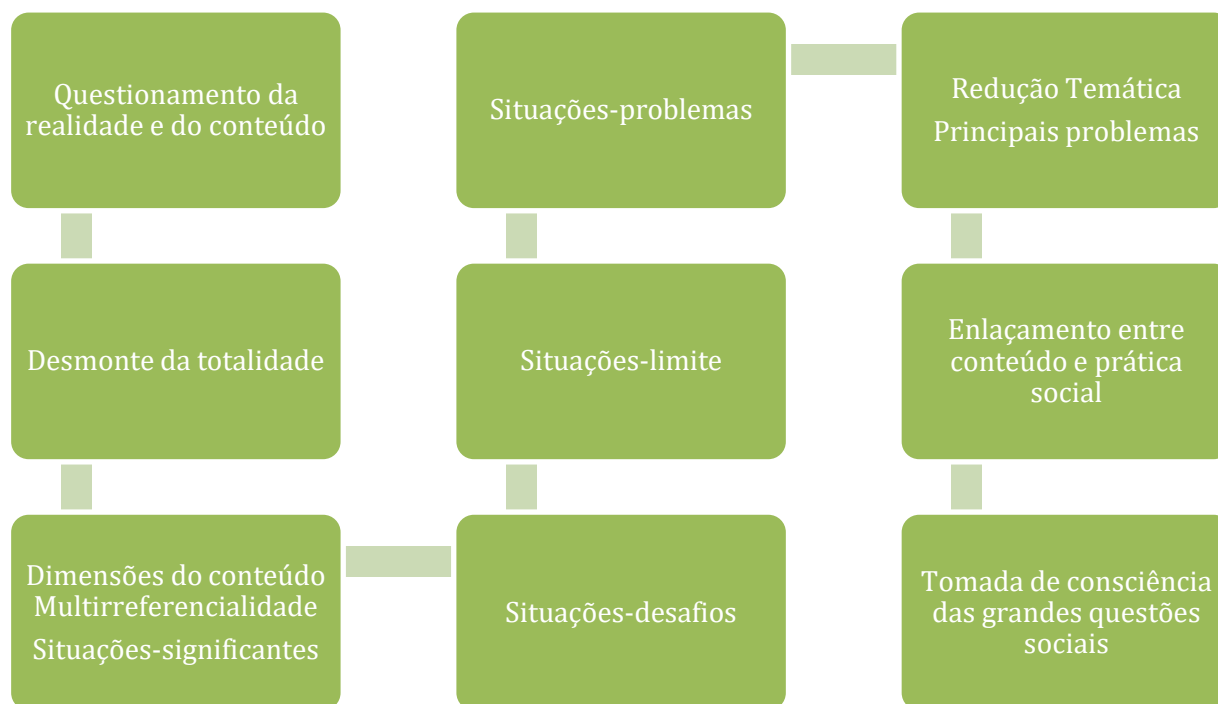
Tabela 13: Prática social sincrética – Processo pedagógico intencional

UNIDADE	OBJETIVO GERAL	TÓPICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
ARTESANATO	Promover uma compreensão crítica e reflexiva sobre o artesanato, enfatizando sua importância cultural, as relações de trabalho e condições	Importância cultural	Compreender o conceito de artesanato e suas diversas manifestações culturais, considerando a sua importância na preservação e valorização das tradições e identidade cultural de uma comunidade.
		Relações de trabalho e condições socioeconômicas	Analisar criticamente as relações de trabalho e as condições socioeconômicas envolvidas no artesanato, identificando formas de transformação dessas relações em busca de maior justiça e equidade.
		Educação e aprendizagem	Explorar a importância do artesanato como uma ferramenta pedagógica, destacando os benefícios da aprendizagem prática e manual.
		Sustentabilidade e preservação	Investigar as possibilidades de sustentabilidade e preservação ambiental no artesanato, examinando

ARTESANATO	socioeconômicas envolvidas, a educação e aprendizagem por meio dessa prática, a sustentabilidade e preservação, o empoderamento e autonomia dos artesãos, bem como a inovação e estética presentes nesse campo		desafios e oportunidades para a utilização de materiais e técnicas sustentáveis nesse campo.
		Autonomia e empoderamento	Promover a reflexão sobre a autonomia e empoderamento dos artesãos, considerando o papel do artesanato como uma forma de empoderar indivíduos e comunidades marginalizadas.
		Inovação	Analisar as implicações das inovações tecnológicas no artesanato, explorando possibilidades de integração da tecnologia de forma equilibrada com as tradições artesanais, sem perder de vista a estética presente nessa prática.
		Estética	Explorar a interconexão entre design, história e economia para a valorização do artesanato e o estímulo criativo e sustentável de produtos significantes.

Fonte: adaptação⁹⁹³ (GASPARIN, 2020)

Gráfico 31: ETAPA 2/Problematização – Quais questões da realidade?



Fonte: adaptação⁹⁹⁴ (GASPARIN, 2020)

A segunda etapa da Pedagogia histórico-crítica é chamada de Problematização. Nessa etapa, são levantadas questões da realidade, tanto em relação ao conteúdo a ser ensinado quanto às situações vivenciadas pelos

⁹⁹³ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

⁹⁹⁴ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

estudantes. O questionamento da realidade e do conteúdo é fundamental nessa etapa, pois busca-se problematizar e desconstruir visões superficiais e fragmentadas. O desmonte da totalidade é realizado, ou seja, são identificadas as diferentes dimensões do conteúdo, relacionando-as com a prática social. A multirreferencialidade é valorizada, ou seja, busca-se trazer diferentes perspectivas e abordagens para a discussão dos temas. São propostas situações-significantes, que têm relevância para os(as) estudantes e para a comunidade, e situações-problemas, que desafiam a compreensão e levam à reflexão. Além disso, são identificadas situações-limite que impedem direitos e situações-desafios, que demandam ação e transformação. A redução temática é feita, ou seja, são selecionados os principais problemas a serem abordados, relacionados com a prática social. Nessa etapa, é estabelecido o enlaçamento entre o conteúdo e a prática social, buscando-se a conexão entre o conhecimento teórico e sua aplicação na realidade. A tomada de consciência das grandes questões sociais é um objetivo importante, permitindo aos estudantes compreenderem as problemáticas e desigualdades presentes na sociedade e refletir sobre possíveis soluções.

Tabela 14: Dimensões e questões problematizadoras do conteúdo

CONTEÚDOS	DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS Situações (significantes, problemas e desafios)
O que é artesanato?	Conceitual, histórica e social	O que é artesanato? Como o artesanato tem evoluído ao longo do tempo e quais as suas raízes históricas? Como as mudanças sociais afetaram a prática artesanal?
Importância cultural	Histórica e Cultural	Qual é o papel do artesanato na formação da identidade cultural de uma comunidade? Como a preservação e valorização do artesanato podem contribuir para a valorização das tradições e identidade cultural de um povo?
Relações de trabalho e condições socioeconômicas	Histórica Social Econômica	Como as condições de trabalho no artesanato têm sido historicamente exploradas? Quais são as implicações da relação entre artesãs e o mercado capitalista? Como é possível transformar essas relações em uma perspectiva mais justa?
Educação e aprendizagem	Educação	Como o artesanato pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica? Quais são os benefícios da aprendizagem através da prática artesanal? Como a pedagogia histórico-crítica pode contribuir para a valorização do conhecimento prático e manual?
Sustentabilidade e preservação	Meio ambiente	Como o artesanato pode ser uma prática sustentável? Quais são os desafios e oportunidades de usar materiais e técnicas sustentáveis no artesanato?
Autonomia e empoderamento	Psicossocial	Como o artesanato pode ser uma forma de empoderar indivíduos e comunidades marginalizadas?
Inovação	Tecnologia	Como as novas tecnologias têm afetado o artesanato? Quais os desafios e oportunidades de integrar a tecnologia no processo artesanal?
Estética	Histórico Design Econômico	Por que nos encantamos com a beleza de um artesanato que expressa a identidade histórica e territorial de um povo? Um artesanato que conta uma história vende mais?

Fonte: adaptação⁹⁹⁵ (GASPARIN, 2020)

⁹⁹⁵ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

Gráfico 32: ETAPA 3/Instrumentalização – Quais ferramentas culturais necessárias à luta social



Fonte: adaptação⁹⁹⁶ (GASPARIN, 2020)

A terceira etapa da Pedagogia histórico-crítica é chamada de Instrumentalização. Nessa etapa, são utilizadas ferramentas culturais necessárias à luta social, visando capacitar os(as) estudantes para uma participação ativa na transformação da realidade na comunidade.

O(a) docente assume o papel de mediador social do conhecimento científico, atuando como uma ponte entre a teoria e a prática. Ele(a) deve auxiliar os(as) estudantes a compreenderem o conteúdo como objeto do conhecimento científico, relacionando-o com as questões sociais e estimulando a reflexão crítica. Tanto o(a) docente quanto o(a) discente são vistos como sujeitos sociais do conhecimento científico, ou seja, são protagonistas ativos do processo educativo. As ações docentes e discentes são construídas coletivamente, valorizadas, promovendo a interação e o diálogo entre eles(as).

⁹⁹⁶ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

Recursos humanos e materiais são necessários para o desenvolvimento dessa etapa, sendo importante contar com materiais didáticos, tecnologias e espaços adequados para a aprendizagem. A unificação do processo pedagógico é buscada, integrando diferentes áreas do conhecimento e evitando a fragmentação do saber. A distinção entre o conceito cotidiano e o conceito científico é trabalhada, permitindo aos estudantes compreenderem as diferenças entre o senso comum e o conhecimento científico. O(a) estudante é visto como um cidadão, estimulando-se sua participação ativa na sociedade e sua consciência crítica. A apropriação autônoma do conhecimento científico é um objetivo importante nessa etapa, buscando-se desenvolver a capacidade dos(as) estudantes de compreender, interpretar e utilizar o conhecimento de forma independente. Eles(as) são incentivados a fazer uso livre dos conceitos científicos, aplicando-os de forma criativa e transformadora.

Tabela 15: Processo de construção do conceito

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS
Compreender o conceito de artesanato e suas diversas manifestações culturais, considerando a sua importância na preservação e valorização das tradições e identidade cultural de uma comunidade.	O que é artesanato?	Conceitual, histórica e social	Exposição oral docente Experiências em Laboratório ou Sala de negócios Pesquisa bibliográfica Observações	Sala de negócios Laboratório Matéria-prima artesanal Livros Consulta à internet
Analisar criticamente as relações de trabalho e as condições socioeconômicas envolvidas no artesanato, identificando formas de transformação dessas relações em busca de maior justiça e equidade.	Relações de trabalho e condições socioeconômicas	Histórica Social Econômica	Exposição oral docente Entrevistar artesãos, autoridades e especialistas na área Pesquisa bibliográfica	Legislação Políticas Públicas Internet Sala de negócios Expositores de artesanato Cooperativa Veículo institucional
Explorar a importância do artesanato como uma ferramenta pedagógica, destacando os benefícios da aprendizagem prática e manual.	Educação e aprendizagem	Educação	Entrevistar artesãos Explicação docente Pesquisa bibliográfica Realizar experiências	Currículo Sala de negócios Cooperativa Laboratório Matéria-prima artesanal Livros Consulta à internet
Investigar as possibilidades de sustentabilidade e preservação ambiental no artesanato, examinando desafios e oportunidades para a utilização de materiais e técnicas sustentáveis nesse campo.	Sustentabilidade e preservação	Meio ambiente	Debate sobre um filme a respeito do tema Visitas à extração de matéria-prima Observação Entrevistar artesãos	Esquema de observação do ciclo da matéria-prima do artesanato Laboratório de meio ambiente, biologia etc. Sala de negócios
Promover a reflexão sobre a autonomia e empoderamento dos artesãos, considerando o papel do artesanato como uma forma de empoderar indivíduos e comunidades marginalizadas.	Autonomia e empoderamento	Psicossocial	Debate sobre autonomia e empoderamento Entrevistar artesãos e lideranças comunitárias	Associações Sala de negócios Cooperativa Veículo institucional

Analisar as implicações das inovações tecnológicas no artesanato, explorando possibilidades de integração da tecnologia de forma equilibrada com as tradições artesanais, sem perder de vista a estética presente nessa prática.	Inovação	Tecnologia	Pesquisa bibliográfica e na internet Consultar especialistas	Laboratório de informática Cooperativa Fábrica de Inovação
Explorar a interconexão entre design, história e economia para a valorização do artesanato e o estímulo criativo e sustentável de produtos significantes.	Estética	Histórico Design Econômico	Pesquisa bibliográfica Entrevistar especialistas Pesquisa de campo	Parceiros institucionais Laboratório de linguagens Veículo institucional

Fonte: adaptação⁹⁹⁷ (GASPARIN, 2020)

Gráfico 33: ETAPA 4/Catarse – Incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social



Fonte: adaptação⁹⁹⁸ (GASPARIN, 2020)

A quarta etapa da Pedagogia histórico-crítica é chamada de Catarse. Nessa etapa, busca-se a incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social. A apropriação do saber por parte do discente é valorizada, e a avaliação formal ou informal docente ocorre de forma a

⁹⁹⁷ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

⁹⁹⁸ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

incentivar essa apropriação. O(a) estudante é estimulado(a) a desenvolver uma compreensão mais elaborada do conteúdo, realizando uma síntese teórica mais aprofundada. Nessa etapa, ocorre uma nova visão da realidade, em que o(a) estudante passa a compreender de forma mais concreta as relações sociais e as contradições presentes na sociedade. O(a) discente vai além da abstração e consegue concretizar o conhecimento, aplicando-o de forma prática na sua realidade. Adquire a capacidade de expressar uma compreensão da prática de forma mais elaborada, utilizando conceitos e teorias aprendidos para analisar e interpretar a realidade. Passa a ter uma visão crítica e transformadora da sociedade. Nessa etapa, ocorre também a transição do conhecimento natural para o conhecimento histórico-crítico. O(a) estudante é capaz de compreender a história e a influência das diferentes condições sociais na formação do conhecimento. Ele(a) se torna consciente das contradições e das lutas de classes presentes na sociedade. Os elementos de transformação social são incorporados pelo estudante, que passa a atuar de forma ativa na transformação da realidade. O novo conteúdo é visto como um produto social e histórico, atendendo às demandas e necessidades da classe trabalhadora e da comunidade. A produção da ação humana é valorizada, buscando-se a expressão prática da nova síntese e a efetiva aprendizagem significativa. O(a) estudante não apenas adquire conhecimento teórico, mas também é capaz de aplicá-lo de forma prática, contribuindo para a transformação social.

Tabela 16: Processo de avaliação de aprendizagem o conteúdo

ELABORAÇÃO TEÓRICA DA NOVA SÍNTESE	EXPRESSÃO PRÁTICA DA NOVA SÍNTESE
No contexto do artesanato, a nova síntese teórica pode ser elaborada pelos estudantes através da análise histórica do artesanato, desde suas origens e importância cultural até os desafios e possibilidades atuais. Nessa etapa, os estudantes poderiam discutir e refletir sobre a relação entre o artesanato e a economia, a valorização do trabalho manual, a preservação das tradições culturais, bem como as transformações e adaptações necessárias para a sobrevivência do artesanato no contexto contemporâneo.	Estudantes poderiam desenvolver projetos de artesanato que reflitam essa compreensão ampliada e crítica do tema. Por exemplo, poderiam criar peças que combinem técnicas tradicionais de artesanato com elementos de design contemporâneo, explorando novos materiais e abordagens estéticas. Além disso, os estudantes poderiam buscar formas de promover e comercializar essas peças, considerando estratégias de marketing, economia solidária e valorização do trabalho artesanal. Elaborar uma proposta de política pública voltada à capacitação, acesso aos meios de produção, acesso ao mundo do trabalho, acesso ao crédito, inovação e tecnologia e acesso à infraestrutura para expor e vender produtos artesanais.

Fonte: adaptação⁹⁹⁹ (GASPARIN, 2020)

⁹⁹⁹ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

Gráfico 34: ETAPA 5/Prática social sintética – Compreensão orgânica e processual



Fonte: adaptação¹⁰⁰⁰ (GASPARIN, 2020)

A quinta etapa da Pedagogia histórico-crítica é chamada de Prática Social Sintética. Nessa etapa, busca-se a compreensão orgânica e processual da prática pedagógica. A prática social é alterada nessa etapa, buscando-se uma transformação efetiva da realidade. A mediação docente é fundamental nesse processo, oferecendo a passagem do suporte para o contexto para que os(as) estudantes possam refletir criticamente sobre a prática e buscar soluções para os problemas sociais.

A prática pedagógica tem como pressuposto a transformação da realidade e como alvo a emancipação dos sujeitos envolvidos. Ela possui um fundamento social, baseado nas relações sociais e nas contradições presentes na sociedade, e uma finalidade política, buscando a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa. Os agentes sociais de mudança são os(as) estudantes e os(as) professores(as), que atuam de forma conjunta na transformação da realidade.

¹⁰⁰⁰ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

A ação-reflexão é valorizada, ou seja, os sujeitos envolvidos na prática pedagógica realizam ações concretas e, em seguida, refletem criticamente sobre essas ações, buscando aprimorá-las. O ato-limite é um conceito importante nessa etapa, referindo-se ao momento em que a prática pedagógica alcança seus limites e precisa ser transformada. É nesse momento que novas possibilidades e alternativas são buscadas, visando a superação das contradições presentes na prática. A ideia de inédito viável também é valorizada, referindo-se à busca por soluções criativas e inovadoras para os problemas sociais.

A educação das consciências é um dos objetivos principais da prática pedagógica, buscando a conscientização dos sujeitos envolvidos sobre as estruturas sociais e as possibilidades de transformação. Nessa etapa, a conscientização é fundamental, pois permite que os sujeitos percebam as contradições presentes na sociedade e se engajem em ações de transformação. A prática social sintética busca, assim, a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

Tabela 17: Intenções e compromisso de ação

NOVAS ATITUDES PRÁTICAS: INTENÇÕES	PROPOSTAS DE AÇÃO
Valorizar o artesanato local	Ações de valorização do artesanato produzido em sua região, promovendo exposições, feiras ou eventos que destaquem a importância cultural e econômica desse tipo de trabalho.
Resgatar técnicas tradicionais	Realizar oficinas para ensinar essas técnicas a outros estudantes e comunidade, garantindo a continuidade desses conhecimentos.
Artesanato é sustentável	Ações de conscientização sobre a importância da sustentabilidade no artesanato, incentivando o uso de materiais reciclados ou naturais, técnicas de produção de baixo impacto ambiental e a valorização de práticas sustentáveis em geral. Podem também promover ações de reciclagem de resíduos gerados na produção de artesanato.
Empreender no artesanato é uma oportunidade	Ações que estimulem o empreendedorismo no artesanato, como a criação de cooperativas ou associações de artesãos, a promoção de cursos de capacitação em gestão de negócios para artesãos, ou a criação de plataformas online para a comercialização de produtos artesanais.
Artesanato une pessoas, integra comunidades	ações que busquem integrar o artesanato à vida da comunidade, como a realização de intervenções artísticas em espaços públicos com peças de artesanato, a promoção de workshops ou palestras sobre a importância do artesanato na cultura local, ou a organização de eventos culturais que envolvam a participação de artesãos.

Fonte: adaptação¹⁰⁰¹ (GASPARIN, 2020)

¹⁰⁰¹ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

As categorias discutidas nessa análise de dados podem servir de norte para essa reflexão que trata da inclusão, valorização da cultura local, desenvolvimento socioeconômico, conflitos interpessoais, desvalorização do trabalho, política pública, infraestrutura pública, formação humana, gestão empreendedora e responsabilidade social. Estimulando a reflexão sobre essas questões em cada uma das demandas de formação expostas e passíveis de uma curricularização da extensão no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA Campus Araíoses.

A contextualização histórico-social no ensino-aprendizagem é outro elemento indispensável nesse processo de visibilidade dos sujeitos, dos saberes, dos espaços e das oportunidades de desenvolvimento que surgem a partir de uma construção histórica da COART ARAYOS. A prática social de integração da curricularização da extensão necessita de atividades que possibilitem uma construção comum, comunicativa e comunitária entre as artesãs e os(as) estudantes para que a aplicação dos conhecimentos seja significativa a partir das hipóteses de solução apresentadas e discutidas. As feiras de artesanato nas comunidades fazem parte desse movimento de (re)territorialização, ressignificação da identidade, das relações humanas e do próprio pertencimento territorial. Com o trabalho coletivo, nasce a aprendizagem coletiva que multiplicada pode se converter numa comunidade de aprendizagem, estimulando a troca de experiências, saberes, olhares, emoções e ideias num processo de retroalimentação multirreferenciada e colaborativa que gera atos-limites para o alcance dos inéditos viáveis.

Como parte da legitimação da escola, desse processo de escola-rede, democrática e participativa, que observa a realidade, organiza o conhecimento e aplica no currículo, surge a necessidade da autoavaliação e heteroavaliação formativa que deve estar presente ao longo do percurso formativo que não é somente dos(as) estudantes, mas de todos que estão “em integração” no currículo. A reflexão e identificação de áreas que precisam ser aprimoradas amadurecem a caminhada para o próximo ciclo de aprendizagem à luz da Pedagogia Histórico-crítica, quando é alcançada a prática social sintética.

O Produto Educacional "Caminhos da Curricularização da Extensão: despertando saberes além da sala de aula na EPT" permitirá que a integração curricular não seja apenas formal de conteúdos, mas também de saberes, sujeitos, espaços, setores e políticas que compõe o cenário a ser transformado. Daí a

importância de uma aprendizagem significativa, que prioriza a formação humana integral alinhada com as demandas sociais, preparando-os para atuar de forma efetiva no campo cooperativista.

5.4 Por que cantamos?

A parte final do poema de Mário Benedetti¹⁰⁰² (BENEDETTI, 1989, p.192-193) abriu essa dissertação para destacar a importância de cantar mesmo diante das adversidades. Tentamos reproduzir esse canto de resistência da curricularização da extensão nesta pesquisa que busca dar vida à escola, promover a participação ativa de estudantes e da comunidade, dando voz a saberes e sujeitos que muitas vezes são marginalizados no currículo. Da mesma forma que o poema menciona o cantar pela infância, pelo povo e pelos sobreviventes, a curricularização da extensão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica busca promover ações que atendam às necessidades e demandas da comunidade, da classe trabalhadora, visando à construção de uma hegemonia democrática popular, pois não basta conscientização e criticidade, essa luta deva estar acompanhada de liberdade, solidariedade e de responsabilidade social e política. Assim como o poema ressalta a importância de não deixar que a canção se torne cinzas, a curricularização da extensão constrói espaços de diálogo, reflexão e expressão que valorizem e não esvaziem identidades, histórias e talentos, assumindo um significado especial no presente¹⁰⁰³ (SANTOS, 2004, p.53-54).

¹⁰⁰² Segue o inteiro teor do poema: “Se cada hora vem com sua morte/ se o tempo é um covil de ladrões/ os ares já não são tão bons ares/ e a vida é nada mais que um alvo móvel/ você perguntará por que cantamos/ se nossos bravos ficam sem abraço/ a pátria está morrendo de tristeza/ e o coração do homem se fez cacos/ antes mesmo de explodir a vergonha/ você perguntará por que cantamos/ se estamos longe como um horizonte/ se lá ficaram as árvores e céu/ se cada noite é sempre alguma ausência/ e cada despertar um desencontro/ você perguntará por que cantamos/ cantamos porque o rio esta soando/ e quando soa o rio / soa o rio /cantamos porque o cruel não tem nome/ embora tenha nome seu destino/ cantamos pela infância e porque tudo/ e porque algum futuro e porque o povo/ cantamos porque os sobreviventes e nossos mortos querem que cantemos/ cantamos porque o grito só não basta/ e já não basta o pranto nem a raiva/ cantamos porque cremos nessa gente/ e porque venceremos a derrota/ cantamos porque o sol nos reconhece/ e porque o campo cheira a primavera/ e porque nesse talo e lá no fruto cada pergunta tem a sua resposta/ cantamos porque chove sobre o sulco e somos militantes desta vida/ e porque não podemos nem queremos deixar que a canção se torne cinzas.” BENEDETTI, Mário. **Antologia Poética**. Por que cantamos? Rio de Janeiro: Record, 1989.

¹⁰⁰³ “A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade

Este estudo se propôs a expor uma visão mais profunda sobre os diversos aspectos da educação extensionista, desde a integração curricular como um campo de batalha e fortalecimento da democracia, até a evolução histórica da própria extensão e suas diversas concepções. Defendemos que a curricularização da extensão busca promover uma educação viva, que esteja constantemente em diálogo com o mundo ao seu redor. Busca uma educação inclusiva, crítica, transformadora e qualitativamente popular. Ela tem como objetivo romper com as limitações do currículo tradicional, trazendo para dentro da sala de aula as lutas, as resistências e as esperanças. Ao enraizar projetivamente a escola, a curricularização da extensão proporciona uma formação integral dos(as) estudantes, conectando-os(as) com a realidade social e incentivando o agir para a mudança.

A Educação Profissional e Tecnológica se destaca pelo seu caráter transformador, no qual o trabalho é reconhecido como um princípio educativo essencial. A organização do currículo integrado e a curricularização da extensão nos permitem compreender a importância de um currículo flexível e unitário, que atende às necessidades de um ambiente de aprendizado em constante mudança. A extensão, em sua indissociabilidade estrutural dos eixos educacionais, é um poderoso recurso para a expansão e aprofundamento do conhecimento. Através dela, é possível criar uma comunidade de aprendizagem mais forte e engajada, que valoriza e promove a interação dialógica.

Ao abordar a Pedagogia Histórico-Crítica como uma Teoria Humana e revolucionária de curricularização da extensão, destacamos a importância de uma atitude crítica e reflexiva na educação, que vai além da mera transmissão de conhecimentos, mas que busca formar cidadãos autônomos, conscientes e revolucionários. Os espaços de produção do saber na curricularização da extensão demonstram o valor de ambientes de aprendizado ativos e participativos, onde o conhecimento é construído coletivamente.

às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural". SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 120). Disponível em <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf> Acesso em 20 de jun. 2022

A pesquisa sobre a curricularização da extensão nos cursos técnicos da EPT vai além dos limites acadêmicos, além dos limites das discussões sobre curricularização da extensão nos cursos superiores, trazendo ao palco uma discussão franca e sem neutralidade política sobre a integração da extensão nos cursos técnicos em benefício dos interesses da classe trabalhadora. Espera-se que o currículo do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do IFMA Campus Araioses possa provocar reflexões sobre o instituído e o instituinte, as práticas sociais e a relação dialógica com os saberes populares e conhecimentos científicos na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. Que o Documento Orientador "Caminhos da Curricularização da Extensão: despertando saberes além da sala de aula na EPT" sirva de apoio/suporte e transição/ruptura para todos que constroem o currículo integrado no IFMA Campus Araioses e na EPT.

Este estudo proporcionou um rico panorama de conceitos e teorias educacionais, cada um com suas próprias possibilidades e limitações. Cabe a nós, enquanto educadores e pesquisadores, continuar a explorar essas ideias, questioná-las criticamente e trabalhar para implementá-las de maneira eficaz e justa em nossas práticas pedagógicas. Através desta pesquisa, esperamos contribuir para a evolução das práticas educacionais, sempre com o objetivo de fortalecer a democracia. Espera-se que as ações e resultados da pesquisa sobre a curricularização da extensão contribuam para uma formação verdadeiramente omnilateral, com emancipação humana e social, bem como para a construção de um currículo "em integração", ou seja, aberto ao diálogo com a comunidade e comprometido com a transformação. Temos a certeza que a pesquisa e o produto educacional resultante têm o potencial de despertar saberes além da sala de aula, revelando cantos, vozes e autorias sobre práticas sociais, sobre vidas. Nosso canto é de esperança!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise M. **Elaboração de Materiais Educativos. Disciplina Ações Educativas na Prática de Enfermagem**. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo – 2017. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4411907/mod_resource/content/1/ELABORA%C3%87%C3%83O%20MATERIAL%20EDUCATIVO.pdf > Acesso em 24 de jan. 2023

ALMEIDA, LL de; ARAÚJO, MAM de; GUERREIRO, Márcia Regina. Extensão Universitária no Ensino Superior: o diferencial na qualidade acadêmica. In: **Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países e regiões de Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em <https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2022/06/Forges-12-03.pdf> Acesso 11 de jun. 2023

ALVES, José Matias. Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. **Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano**, n. 1, p. 67-74, 2010. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11590/1/Reinventar%20a%20Escola%20para%20Redescobrir%20as%20Pessoas.pdf> Acesso em 05 de julho de 2023

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas – São Paulo. Papirus Editora. 13ª edição, 2022.

_____. **Lições do velho professor** [livro eletrônico] Campinas, SP: Papirus, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf> Acesso em 15 de jun. 2023

AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 12, n. 47, p. 378-391, 2012.

AMORIM, Gilberto José. **Em busca da escola unitária: entraves e perspectivas para a formação integrada nos institutos federais**. 2023. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17948/tese_mudan%C3%A7a_p_os_defesa_definitiva.pdf?sequence=1 Acesso em 05 de agosto de 2023

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, v. 33, n. 03, p. 174-181, 2010.

ANDREOLI, Fabiana De Nadai; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion. **Metodologia de projeto no paradigma da complexidade aplicada em disciplina de curso superior**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 2 - p. 179-188 / mai-ago 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/68980689/Metodologia_De_Projeto_No_Paradigma_Da

Complexidade Aplicada Em Disciplina De Curso Superior Acesso em 10 de jan. 2023

ARAUJO, Laís Baldissarelli. **Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículos.** 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6692/ARAUJO%2C%20LAIS%20BALDISSARELLI%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 12 de jun. 2023

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

_____. **Trabalho – educação e teoria pedagógica.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AULER, Décio. **Comunicação ou coprodução e coaprendizagem: diálogo com a obra Extensão ou comunicação?** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2021.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; GOMES, Alfredo Macedo. **Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação.** Linhas Críticas, v. 15, n. 28, p. 95-107, 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v15n28/v15n28a06.pdf> Acesso 03 de agosto de 2023.

BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica** / Rodinei Balbinot. – São Paulo : Paulinas, 2012.

BALL, Stephan. **Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: EdUEPG, 2014.

BARBOSA, Leticia dos Santos; SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormohlen. **Visões de mundo de crianças na elaboração de programas escolares na Educação em Ciências com base em Paulo Freire.** Tecné, Episteme y Didaxis: TED, n. 52, p. 27-46, 2022. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142022000200027&script=sci_arttext Acesso em 24 de junho de 2023.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** 2004. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?sequence=1> ? Acesso em 16 de julho de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70, 2021.

BARRETTO, Nilce C. Muniz. **Reinventar a escola: da transmissão passiva a uma experiência singular.** 2011. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/31201/1/Nilce%20C.%20Muniz%20Barretto.pdf> Acesso em 05 de julho de 2023.

BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana; DA CUNHA, Maria Zilda. **O Ressignificar do imaginário em Grandes Navegações**. TECENDO LITERATURA, p. 211, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/31359310/Livro_Grandes_Navegacoes_Metafisicas_-_volume_I.pdf Acesso em 15 de jun. 2023

BEHRENS, Maria Aparecida. **Paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006

_____. **Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática**. In. FERREIRA, Jacques de Lima (org.) Formação de professores: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BELLO, Ângela Ales. Introdução à fenomenologia. Bauru: Edusc, 2006. (Filosofia e política). Disponível em <https://docplayer.com.br/68701053-Introducao-a-fenomenologia.html> Acesso 01 de jul. 2022

BENAVENTE, A. **O quê investigar em Educação?** Revista Lusófona de Educação, 29, p. 9-23, 2015.

BENEDETTI, Mario. **Antologia Poética**. Por que cantamos? Rio de Janeiro: Record, 1989.

BENETTI, Pablo Cesar; SOUSA, Ana Inês; DO NASCIMENTO SOUZA, Maria Helena. **Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência**. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015. Disponível em <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/download/1951/pdf> Acesso em 08 de mai. 2023

BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. **Metacognição como processo da aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/07.pdf> Acesso em 15 de nov. 2023.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 16, p. 09-19, 1995. Disponível em <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/9458/8240> Acesso em 21 de out. 2023

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BIZERRA, M. C. **Alternativas didáticas: lições da prática**. Revista de educação AEC, Brasília, v. 29, n. 116, p. 41-53, 2000.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais do Brasil (1995-2002)**. 2006. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2178/TeseLFPB.pdf?sequence=1> Acesso em 31 de julho de 2023.

BORGHEZAN, Juliana; GIASI, Maristela Gonçalves. **Limites e possibilidades da curricularização da extensão em uma Universidade do Extremo Sul Catarinense**. CATAVENTOS-Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta, v. 10, n. 1, p. 85-102, 2018. Disponível em <https://www.revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/cataventos/article/download/100/39/291> Acesso em 25 de junho de 2023.

BOTOMÉ, Silvio P. **Pesquisa alineada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/82/FPF_PTPF_12_065.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 10 de jan. 2023

_____. **Nós, os Humanos: do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Crer para educar: Algumas ideias e preceitos sobre a vocação de educar, a partir de palavras de Paulo Freire**. 2014. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4206/2/FPF_PTPF_01_0860.pdf Acesso em 28 de julho de 2023.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf> > Acesso em 23 de jan. 2023

_____. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 de mai. 2022

_____. **Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das

universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm Acesso 29 jun. 2022

_____. **Decreto nº 62.927, de 28 de Junho de 1968.** Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 25 jun. 2022

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 27 de jun. 2022

_____. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso 25 de jun. 2022

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 de mai. 2022

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso 22 mai. 2022

_____. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm Acesso em 21 jun. 2022

_____. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 mai. 2022

_____. Secretaria de Ensino Superior. **O ensino superior no Brasil – 1974-1978;** relatório, Brasília, MEC/SESu/CODEAC, 1979. Disponível em <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002283.pdf> Acesso: 20 jun. 2022

_____. CAPES. **Documento de Área – Ensino.** Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf> Acesso em 08 de abr. de 2023

_____. MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio,** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 21 de junho de 2023.

BRUNER, J. S. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Bloch. 1973.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual, 2000, 24. Disponível em https://www.academia.edu/download/31672579/A_PEDAGOGIA_DA_LUTA_PELA_TERRA.PDF Acesso em 22 de julho de 2023.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Extensão universitária: revisitando conceitos e práticas institucionais** In. Extensão universitária: uma questão em aberto / Adolfo Ignacio Calderón, Sonia Regina Mendes dos Santos e Dirléia Fanfa Sarmento (organizadores); São Paulo: Xamã, 2011. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Ferreira-6/publication/321198531_A_universidade_e_a_formacao_continuada_de_professores_no_contexto_das_reformas_educativas_contemporaneas/links/5a14bc2aaca27273c9eb0648/A-universidade-e-a-formacao-continuada-de-professores-no-contexto-das-reformas-educativas-contemporaneas.pdf Acesso em 29 de junho de 2023.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Gramsci e as culturas populares na América Latina**. Em: COUTINHO, C.N.; NOGUEIRA, M.A. (orgs), Gramsci e a América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985

CARDOZO, Priscila Schacht et al. **Agir educativo-comunicativo na relação de assistentes sociais com familiares e usuários: a integralidade no cuidado em saúde mental**. Saúde e Sociedade, v. 28, p. 160-173, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bm9PZsvPZcHtrjzZSGNxQNq/?lang=pt> Acesso em 07 de agosto de 2023

CARE. **Missão e Valores**. Disponível em <https://www.care.org/pt/about-us/mission-vision/> Acesso em: 22 mai. 2022.

CARIA, Telmo H. **Hierarquias de conhecimento e saber profissional**. Cadernos de Pesquisa (Impresso), v. 44, no 154, p. 798-826, 2014.

CARTA CAPITAL. **EDUCAÇÃO: Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação**. Entrevista do prof. António Nóvoa, Doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea e Reitor honorário da Universidade de Lisboa, 28/03/2017. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/> Acesso em 24 de maio de 2023.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. Reunião anual da ANPED, v. 27, p. 1-16, 2004. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf> Acesso em 25 de junho de 2023

CATELA, Hermengarda. **Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito**. Revista de educação, v. 18, n. 2, p. 31-45, 2011. Disponível em http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf Acesso em 22 de junho de 2023.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da resistência: Escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Editora Vozes, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria**. Porto Alegre: ATMED, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Direitos humanos e medo**. Direitos humanos e., São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 27 de jun. 2022

CHIQUETTO, Marcos José. **O currículo de física do ensino médio no Brasil: discussão retrospectiva**. Revista e-curriculum, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/5646/3990> Acesso em 10 de julho de 2023.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVIATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 83-106.

_____. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____; RAMOS, Marise. **A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em [scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt) Acesso em 05 de agosto de 2023.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em Acesso: 20/05/2022 https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE_CESN72018.pdf

_____. Resolução CNE/CP 1/2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Disponível

em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar Acesso em 30 jan. 2023

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Boletim Informativo, 25 e maio. Disponível em CONTRERAS, J. (1999) **Currículo democrático e autonomia do magistério**. In: Silva SILVA, L.H. (org.) Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes. 2001

COLLADO, Danilo Medeiros; OLIVEIRA, Natália Carvalhais; CARNEIRO, Patrícia Oliveira. **Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG**. Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v. 2, n. 3, p. 4-26, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/18951/15927> Acesso em 11 de jun. 2023

COMASSETTO, Eduardo Agostinho; GABRIEL, Naidi Carmen. **Educação e Políticas Educacionais: algumas notas sobre as orientações (neo)liberais**. Colóquio Internacional de Educação, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em <https://unoesc.emnuvens.com.br/coloiuiinternacional/article/download/1187/555> Acesso em 01 e agosto de 2023.

CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão**. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf Acesso em 01 de fev. 2023

CORAZZA, Sandra. **Manifesto por uma “didá-lé-tica”**. Estudos Leopoldenses. Volume 27, nº 121, jan/fev. São Leopoldo, 1991.

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática**. In. FERREIRA, Jacques de Lima (org.) Formação de professores: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORTELLA. Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Cortez: instituto Paulo Freire, 2006.

COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/publico/LIGIA_PAULA_COUTO.pdf Acesso em 12 de jun. 2023

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; GOMEZ, Simone da Rosa Messina; ROSSO, Gabriela Paim. **Creditação da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação: estado do conhecimento**. Políticas Educativas–PolEd, 2018. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/PolEd/article/download/87270/50035> Acesso em 25 de junho de 2023.

DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. **Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica**. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR. 2015. p. 7186-7201. Disponível em <http://dex.unb.br/bibliotecainsercao?download=1055:curricularizacao-da-extensao-potencias-e-desafios-no-contexto-da-gestao-academica> Acesso em 12 de jun. 2023

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **A Era da Consciência: aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil**. São Paulo, SP: Ed. Fund. Peirópolis, 1997

DANTAS, Cristiane Mendes da Silva; VALADARES, Juarez Melgaço; DE SÁ, Eliane Ferreira. **Paulo Freire no Ensino de Ciências: aplicando a concepção de tema gerador na seleção de conteúdos curriculares**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em <https://promestre.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/11/Produto-Cristiane-Mendes-da-Silva-Dantas.pdf> Acesso em 12 de jun. 2023

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016

DA SILVA, Marcelo et al. **A curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da universidade de Passo Fundo**. Revista Conexão UEPG, v. 15, n. 2, p. 165-171, 2019. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5141/514162119006/514162119006.pdf> Acesso em 10 de julho de 2023

DA SILVA, Michel Goularte; ACKERMANN, Silvia Regina. **Da extensão universitária à extensão tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com a sociedade**. Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense, n. 2, p. 9-18, 2014.

DA SILVA JUNIOR, Nortonciste Guedes. **Empreendedorismo e o desenvolvimento local**. Anais do Simpósio Sul-Mato-Grossense de Administração, v. 4, n. 4, p. 216-228, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/SIMSAD/article/view/13357/9214> Acesso em 02 de jan. 2023

DA SILVA SILVEIRA, Éder; DA SILVA, Monica Ribeiro; DE OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. **Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2021, 16.3: 1562-1585. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8075641.pdf> Acesso em 24 de julho de 2023.

DE ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho. **Projetos de intervenção em educomunicação**. 2016. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615056/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 12 de jun. 2023

DE DEUS, Sandra de Fátima Batista. **A extensão universitária e o futuro da universidade**. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 3, p. 624-633, 2018. Disponível

em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/8567/114114235/> Acesso em 25 de junho de 2023.

DE MELO NETO, José Francisco; DE MELO NETO, J. F. **Extensão universitária: diálogos populares**. Editora Universitária, 2002. Disponível em <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf> Acesso em 27 de junho de 2023

DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Ângela Mara de Barros. **Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 165-188, 2016. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/d6yQ4NCH9HBjt3X4qSKLPqw/?format=pdf&lang=pt Acesso em 28 de julho de 2023

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

_____. **Educação e Qualidade**. Brasil, Papirus Editora. 2015.

_____. **Política Social, Educação e Cidadania**. Brasil, Papirus Editora. 2014.

DE OLIVEIRA, Carla Viviane Novais Cabral; TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro; DE FREITAS, Rodrigo Randow. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 6, n. 2, p. 114-127, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/download/30835/21170> Acesso em 11 de jun. 2023

DE OLIVEIRA, Fernanda Silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil**. Paidéia, 2012. Disponível em <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1670/1049> Acesso em 11 de jun. 2023

DE OLIVEIRA, Maria Sueli; CIAVATTA, Maria. **Currículo integrado como fator primordial na formação integral da educação profissional**. A educação profissional intervenção social, p. 159-173. Disponível em <https://www.dieese.org.br/livro/2015/livroSuprofaoWeb.pdf#page=160> Acesso em 03 de junho de 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DOS REIS, Renato Hilário. **Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil**. Linhas Críticas, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/2610/2331> Acesso em 27 de junho de 2023.

DOWBOR, Ladislau. **O que é poder local**. 1994. Disponível em <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2012/06/16-08podlocal-revisa%CC%83o-2016.pdf> Acesso em 22 de set. 2023.

EDUCAÇÃO, UOL. **Trabalho há mais de 30 anos com escola que não tem aula, série e prova, e dá certo, diz educador português**. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/06/30/ult105u8320.jhtm> Acesso em 06 de julho de 2023.

ELLERY, Ana Ecilda Lima; BARRETO, Ivana Cristina de Holanda Cunha. **Interprofissionalidade e Interdisciplinaridade: semelhanças e diferenças conceituais**. In: 13º Congresso Internacional Rede Unida. 2017. Disponível em <http://conferencia2018.redeunida.org.br/ocs2/index.php/13CRU/13CRU/paper/view/743> Acesso em 14 de julho de 2023.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e direitos humanos**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 01, p. 85-101, 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v32n01/v32n01a06.pdf> Acesso em 24 de junho de 2023

FAGUNDES, Marcelo Nascimento. **A (des) continuidade de programas sociais em organizações públicas de ensino superior: o caso do programa vizinhança na UFPel**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em http://www.repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4550/1/TCF_Marcelo_versao_final.pdf Acesso em 26 de junho de 2023.

FANINI, Angela Maria Rubel; AMARAL, Jucélia; DA CRUZ SANDRINI, Paulo Henrique. **Maya Angelou: biografia e crônica social em Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Revista Criação & Crítica, n. 27, p. 163-181, 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/download/171161/165052> Acesso em 27 de nov. 2023.

FEM - FÓRUM DE EXTENSÃO DO MERCOSUL. UPF, Passo Fundo, RS, 2015. **Carta do Evento**. Disponível em <<https://www.upf.br/jornadadeextensaomercosul/forext-2015>> Acesso em 29 mai. 2022

FERNANDES, Josicélia Dumê. **Indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão: buscando a essência e engendrando o novo**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 47, p. 36-41, 1994. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/reben/a/jKKks4h85ryfQ8pVfGZ78cm/?format=pdf&lang=pt>> Acesso 22 jun. 2022.

FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. **Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória**. 2012. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf> Acesso em 22 e junho de 2023.

FERREIRA, Luciana Rodrigues; DE MATOS FARIAS, Laurimar; GOMES, Sérgio Castro. **Espaço de formação profissional entre o formal e não formal: estudo de caso da escola de governança pública do Estado do Pará.** Humanidades & Inovação, v. 7, n. 6, p. 286-298, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2657/1534> Acesso em 15 de jun. 2023

FILHO, J. M. **Pesquisa: contornos no processo educativo.** In: José Filho, M; Dalbério, O. Desafio da pesquisa. França: Unesp – FHDSS, p. 63-75. 2006.

FILION, L. J. **Um roteiro para desenvolver o empreendedorismo.** Cadeira de empreendedorismo Rogers-J.A.Bombardier HEC Montréal, 1992. Disponível em: http://www.oei.es/etp/roteiro_desenvolver_empreendedorismo_filion.pdf Acesso: 01 de jan. 2023

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTE, Sandra Soares Della. **Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica.** Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos/Ana Carolina Galvão Marsiglia (org). Campinas, SP: autores associados, 2011.

FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitária **Extensão nas instituições comunitárias de Ensino superior: referenciais para a construção de uma política nacional de extensão nas ICES.** XX Encontro nacional de extensão e ação comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias. 2013 Disponível em https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160914_115047.pdf?_ga=2.54456232.1020407804.1687986055-377098852.1684681770 Acesso em 28 de junho de 2023.

FORGRAD - FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO. **Textos das oficinas do Forgrad.** Curitiba: XIV Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. 2001.

FORMOSINHO, João. **A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias.** Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação, p. 307-319, 2005.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. **Política Nacional de Extensão Universitária 2012.** Disponível em: http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-2012.pdf Acesso 20 mai. 2022

Política Nacional de Extensão. Manaus. 2012. Disponível em <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>> acesso 20 de jun. 2022

_____. **Contribuições para a política de extensão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** Disponível em <<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/FORPROEXT-2015.pdf>> Acesso em 20 de jun. 2022

_____. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização.** Belo Horizonte: COOPMED, 2007. 112 p. (Coleção Extensão Universitária; v.6). Disponível em , <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em 28 de jun. 2022

_____. **Indissociabilidade Ensino–Pesquisa–Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão.** Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESU, 2006. (Coleção Extensão Universitária; v.4) Disponível em <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf>> Acesso 22 de jun. 2022

FRANCO, Elize Keller et al. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral.** 2014. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/9770/1/Elize%20Keller%20Franco.pdf> Acesso em 25 de junho de 2023

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”.** Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229> Acesso em 14 de julho de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1976> Acesso em 09 de jun. 2023

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1982

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor;** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 24 de junho de 2023.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Cartas a Cristina** [recurso eletrônico]: reflexões sobre minha vida e minha práxis; organização Ana Maria Araújo Freire 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Educar com a mídia** [recurso eletrônico] 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **À sombra desta mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Extensão ou comunicação?** 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

_____. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da solidariedade** [recurso eletrônico] 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da indignação** [recurso eletrônico]: cartas pedagógicas e outros escritos; organização Ana Maria Araújo Freire 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. 5ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire** [recurso eletrônico] organização Ana Maria de Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <https://archive.org/details/freire-paulo.-a-educacao-na-cidade/page/n1/mode/2up> Acesso em 21 de junho de 2023.

_____. **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP**. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2021/11/paulo-freire-acao-cultural-para-a-liberdade-e-outros-escritos.pdf> Acesso em 05 de jan. 2023

_____. **Educação de adultos: algumas reflexões**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Organização do trabalho pedagógico**. Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, Novo Hamburgo. 1991.

FREITAS, Tania Marcia e. **Relacionamentos de extensão dos Institutos Federais de Educação em localidades de pequeno porte: um estudo da contribuição ao desenvolvimento local**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo, Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade, v. 28, p. 1129-1152, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 de junho de 2023.

_____. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista Ideação, Feira de Santana, v. 1, n. 10, p. 41-62, 2008.

FROS, Carmen Lia Remedi et al. **Curricularização da extensão: sugestões para a implantação no curso de administração da Unipampa**. 2017. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13876/DIS_PPGGOP_2017_FROS_CARMEN.pdf?sequence=1 Acesso em 25 e junho de 2023

FUINI, Lucas Labigalini. **O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações**. Geografia, Ensino & Pesquisa, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2017. Disponível em <https://scholar.archive.org/work/3fov2qpabnei3dmx4u6nnuirhe/access/wayback/https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/22589/pdf> Acesso em 24 de junho de 2023.

FURTADO, Cláudia. **O currículo enquanto fruto da práxis pedagógica: uma possibilidade emancipadora no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: < <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/42/41.pdf> >. Acesso em 11 jan. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Mova por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2008

_____. **Pressupostos do projeto pedagógico.** Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 28/ago. a 2/set. 1994

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2784> Acesso em 27 de mai. 2023.

_____. **Pedagogia da práxis.** 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

_____. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso 10 de jun. 2023

_____. **Universidade estatal, Universidade comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira.** 1995. Disponível em http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3400/1/FPF_PTPF_01_0423.pdf Acesso 28 de junho de 2023.

_____. **A Escola e o Professor Paulo Freire e a Paixão de Ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAMBOA, S.S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Edufscar, 2003, p. 116-130.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **Professor e professor de Matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, vol. 23 n. 1-2, Jan./Dez, 1997. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rfe/a/gmxfr9zD4pV7qmxVjmRC6Rg/?lang=pt#4not> Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **Presentificando ausências: a formação e a atuação dos professores de matemática.** Palestra proferida no XVENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - 2010 - Parte IV - Educação Matemática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. UFMG- Belo Horizonte: Autêntica, p. 555-569, 2010.

_____. A interpretação e o fazer do professor: possibilidade de um trabalho hermenêutico na Educação Matemática. Dissertação (Mestrado) -- Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP. Rio Claro, 1992a.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica** . 5.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view> > Acesso em 13 de jan.2023

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRASMCI, Antônio. **Odeio os indiferentes** [recurso eletrônico]: escritos de 1917; seleção, tradução e aparato crítico Daniela Mussi, Alvaro Bianchi. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 2** [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; DE FREITAS, Ana Lucia Souza. **Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem**. INTER-AÇÃO (UFG. ONLINE), 2017. Disponível em https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14465/2/PAULO_FREIRE_E_GERT_BIESTA_UM_DIALOGO_FECUNDO SOBRE A EDUCACAO PARA ALEM DA F ACILITACAO DA APRENDIZAGEM.pdf Acesso em 26 de julho de 2023.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação**. Cortez, 1986.

GUTIERREZ, G.H. e CATANI, A.M. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez. 1998.

HASBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4049992/mod_resource/content/1/Haesbaert.%20Cap.%202%20definindo%20territorio.pdf Acesso: 03 de jan. 2023

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense. 1982.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pgNtQNWNt6B98Lqjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 03 de agosto de 2023.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/araioses/pesquisa/37/30255?tipo=ranking> Acesso: 08 mai. 2022

IFMA – INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Audiência Pública: Araiosenses avaliam a chegada do IFMA como um divisor de águas** Disponível em <https://portal.ifma.edu.br/2013/10/21/audiencia-publica-araiosenses-avaliam-a-chegada-do-ifma-como-um-divisor-de-aguas/> Acesso 10 mai. 2022

_____. **Campus Araioses produz máscaras para comunidades do Baixo Parnaíba Maranhense**. Publicado em 15 de set. 2020. Instituto Federal do Maranhão. Disponível em < <https://araioses.ifma.edu.br/2020/09/15/campus-araioses-produz-mascaras-para-comunidades-do-baixo-parnaiba-maranhense/> > Acesso em 02 jan. 2023

_____. **Campus entrega mais de mil certificados de projetos de extensão**. Disponível em <https://araioses.ifma.edu.br/2017/12/20/campus-entrega-mais-de-mil-certificados-de-projetos-de-extensao/> Acesso: 10 de mai. 2022

_____. **Documentos PROEN**. Disponível em <https://portal.ifma.edu.br/documentos/?id=13145> Acesso: 10 mai. 2022

_____. **Educação empreendedora: seis projetos do IFMA conquistam prêmio Sebrae**. Disponível em <https://portal.ifma.edu.br/2021/11/23/educacao-empreendedora-seis-projetos-do-ifma-conquistam-o-premio-sebrae/> Acesso: 11 mai. 2022

_____. **Fórum de planejamento estratégico reúne comunidade em Araioses**. Disponível em:

<https://portal.ifma.edu.br/2017/11/07/forum-de-planejamento-estrategico-reune-comunidade-em-araioses/> Acesso: 23 de mai. 2022

_____. **Onde estamos.** Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/campi/> Acesso: 13 mai. 2022

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023** Anexo Volume I. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-AnexosVol1-v17-20190915.pdf> Acesso: 23 de mai. 2022

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Transição paradigmática do ensino superior ante a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação.** 2019. Disponível em <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7052/1/Cap%C3%ADtulo01.pdf> Acesso em 12 de jun. 2023

_____; PEDDE, Valdir. **Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública.** In: XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria. 2015. Disponível em <http://www.unirio.br/reitoria/proreitoriadeextensaoecultura/curricularizacao-da-extensao/producoes-sobre-o-tema/Artigo1CurricularizaodaExtensaoUniversitarioBrasil.pdf> Acesso em 28 de mai. 2023

_____; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luís Ribeiro. **Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE.** 2015. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?s Acesso em 25 de junho de 2023

IN - IMPRENSA NACIONAL. **Portaria n.º 378, de 22 de janeiro e 2016.** Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22180565/do1-2016-01-25-portaria-n-378-de-22-de-janeiro-de-2016-22180468 Acesso: 10 mai. 2022

JACCOUD, Luciana de Barros. **Pobres, pobreza e cidadania: os desafios recentes da proteção social.** 2009. Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1598/1/TD_1372.pdf Acesso em 21 de out. 2023.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica.** Revista em extensão, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/20390/10860>. Acesso em 07 dez. 2022.

JEZINE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** Disponível em <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em 29 mai. 2022

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.p. 90-113.

JUNIOR, Elson dos Santos Gomes. **Paulo Freire e a Educação contra a Burocratização da Mente**. Revista Transformar, v. 15, n. 1, p. 175-191, 2021

KAPLÚN, Gabriel. **Materiais educativos: experiência de aprendizado**. Revista Comunicação & Educação, 271, 46-60. 2003 Disponível em <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/37491/40205> Acesso em 08 de fev. 2023

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. **Flexibilizar para quê**. *Meias verdades da*, 2017. Disponível em https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_20_2017.pdf#page=35 Acesso em 24 de julho de 2023.

KREUTZ, L. **Identidade étnica e processo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 79-96, jul. 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/680/696> Acesso 22 jan. 2023

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 1998. Disponível em <http://www.drb-m.org/av1/AsmudancasnomundodotrabalhoeaEducacaotexto2.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9a ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SALES, Márcia Castilho; e SOUZA, Jandira Pereira. **PROEJA : dimensões curriculares na Rede e-Tec Brasil**. – Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2015, p. 101-102. Disponível em: http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/912/5_proeja.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso 09 de jan. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática**. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, p. 61-76, 2012. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/1_%20Nilda%20Ensinaraprender%20versao%20final%203.doc Acesso em 10 de jan. 2023.

_____. **Adeus professor, adeus professora?**. Cortez editora, 2014. Disponível em https://www.academia.edu/download/55931680/Adeus_professor-Adeus_professora_-_J.C._Libaneo_-_Didatica_Geral.pdf Acesso em 16 de junho de 2023

LIGIA PESSOA DE MELO SOUZA, Ana. **Prestação de serviços de natureza comunitária da extensão da Fafire: projeto semeando futuro**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7233/1/arquivo365_1.pdf Acesso em 28 de junho de 2023.

LIMA, Alcimar Alves de Souza; ROVAL, Esméria. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Luiz Antônio de. **A representação das múltiplas dimensões paradigmáticas no estudo da administração: um ensaio sobre os limites contidos nas defesas paradigmáticas excludentes**. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, p. 198-208, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rac/a/Mjk9xMgG366HpfkTmPsVd3P/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 jan.2023

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Formação Contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. 2001. Sem Numeração Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2001) – Universidade Estadual do Ceará, 2001. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=15230> Acesso em: 16 de junho de 2023

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

_____. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2013.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Série Prática Pedagógica. Campinas. Papirus Editora, 2022.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LUXEMBURGO, Rosa. **Greve de massas, partidos e sindicatos**. In: LOUREIRO, Isabel M. (org.) Rosa Luxemburgo: textos escolhidos. São Paulo: ed. Expressão

Popular, 2009. Disponível em <http://www.laurocampos.org.br/wp-content/uploads/2021/03/74578185-LOUREIRO-Isabel-org-Rosa-Luxemburgo-Textos-Escolhidos.pdf> Acesso em 21 de junho de 2023.

MACIEL, A. da S.; MAZZILLI, Sueli. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional**. Reunião Anual Da Anped, v. 33, 2010. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf> Acesso em 11 de jun. 2023

MACIEL, Lucas Ramalho. **Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira**. Participação, n. 18, 2010. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/download/22735/20527> Acesso em 11 de jun. 2023

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1984. Coleção Os Pensadores. Disponível em [https://www.academia.edu/35070394/Os Argonautas do Pac%C3%ADfico Ocidental](https://www.academia.edu/35070394/Os_Argonautas_do_Pac%C3%ADfico_Ocidental) Acesso em 13 jan.2023

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009. Disponível em https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1 Acesso em 21 de mai. 2023

MARCON, Telmo; SCOLARI, Adriel; MEZADRI, Neri José. **Educação Para a Democracia no Contexto Neoliberal: Contribuições da Universidade Para Superar a Subjetividade Concorrencial**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 8, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2446-94242022000100206&script=sci_arttext Acesso em 25 de julho de 2023.

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

MARQUES, Luciana R. **Projeto político pedagógico: construindo a autonomia das escolas públicas? As representações sociais dos conselheiros**. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE. 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Desafios culturais da comunicação à educação**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 18, p. 51-61, maio.ago., 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9210> Acesso em: 12 jan. 2023

MARTINS, Juliane. **Extensão Universitária como Prática Educomunicativa: contribuições para a flexibilização de Projetos Pedagógicos**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2016. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0400-1.pdf> Acesso em 12 de jun. 2023

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1ª ed. – São Paulo: Edições 70, 2021.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Trad. Jonas P. dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995, p. 264.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProExt – Apresentação**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/proext-apresentacao> Acesso em 28 de jun. 2022

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE 2000**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso: 22 mai. 2022

MEIRELES, Cecília. **Olhinhos de Gato**. São Paulo: Editora Moderna, 1983. (12ª edição).

MELLO, G. N. de. **Parecer CEB n. 15/1998**. Conselho Nacional de Educação – CNE Câmara de Educação Básica. Brasília. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em 05 out. 2022

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidade de aprendizagem: outra escola é possível**. 2ª ed. Documento eletrônico. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MENDES, Sérgio F.M. **Gestão orientada por um projeto acadêmico**. Revista Estudos, ano 17, n.º 24. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, jun., 1999.

MIRANDA, Orlando de. **Para ler Ferdinand Tönnies**. São Paulo: Edusp, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. Currículo: questões atuais, v. 11, p. 9-28, 1997. Disponível em: <https://zoboko.com/text/o11v10px/curriculo-questoes-atuais/4> Acesso em 08 de jan. 2023

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; FERREIRA, Ana Cristina. **O lugar da matemática na licenciatura em matemática**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 27, p. 981-1005, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bolema/a/bBxpCZ7ZmHi9YLQqw5C53yG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 de mai. 2023

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

_____. **Teoria de aprendizagem** – 2ª ed. Ampl. - [Reimpr] – São Paulo: EPU 2017.

MORIN, Edgar. **As grandes questões do nosso século**. 3ª ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1990.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. **A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 14, p. 199-215, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epec/a/qMKkdvK6fBFwZYzrTcN67d/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 de jun. 2023

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG. 2005. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/37970> Acesso em 28 de mai. 2023

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. M. S. S. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Aislan Jonis Estevam Bertolucci de et al. **O conceito de democracia no pensamento de Rosa Luxemburgo**. 2018. Disponível em https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4047/2/Aislan_Oliveira_2018.pdf Acesso em 18 de junho de 2023

OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. **Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções**. Revista Ciência em Extensão, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015. Disponível em https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/download/1225/1165 Acesso em 28 de junho de 2023.

OLIVEIRA, Irlane Maia de. **Saberes que sabem à extensão universitária**. Attico Chassot. 1ª ed. eBook. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

OLIVEIRA, Renata Cardoso. **Currículo e saberes dos discentes: vozes silenciadas e clamores ouvidos**. 2021. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41843/3/2021_RenataCardosoOliveira.pdf Acesso em 30 de junho de 2023.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437/> Acesso em 29 de mai. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%20tico-Pedago%20gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de junho de 2023

PACHECO, José. **Escola da Ponte**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos**. Campinas, SP: Papirus, 2006

_____. **Quando eu for grande quero ir à primavera e outras histórias**. SP: Didática Suplegraf, 2003.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente**. Scientia, n. 1, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/%20site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf Acesso em: 16 de junho 2023.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D.'Aqui. **A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO)**. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 215-232, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fYZDYknNgQ88P7bGSjmKH7L/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 de ago. 2023

PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa. **Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 18, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/?format=html&lang=pt> Acesso em 12 de jun. 2023

PAVANI, Elaine Cristina Rossi. **Aulas de campo na perspectiva histórico crítica: contribuições para os espaços de educação não formal**. 2013. Disponível em https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/164/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Aulas_campo_perspectiva_hist%C3%B3rico_cr%C3%ADtica.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 16 de julho de 2023.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2.ed. rev. - Caxias do Sul, RS: Educs, 2008. Disponível em <https://pdfcoffee.com/paviani-jayme-interdisciplinaridade-conceitos-e-distincoes-ocr-completo-pdf-free.html> Acesso em 24 de junho de 2023

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; DA SILVA VITORINI, Rosilene Alves. **Curricularização da extensão: desafio da educação superior**. Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/19047/16120> Acesso em 10 de julho de 2023.

PERNAMBUCANO, Marta Maria; GOUVÊA da SILVA, Antônio Fernando. **Paulo Freire: a educação e a transformação do mundo**. In CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (orgs) Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 9ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa GC. **Educação, identidade e profissão docente**. PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. Docência do ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO DE ALMEIDA, Luciane. **A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido**. Diversité REcherches et terrains, n. 7, 2015. Disponível em <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/> Acesso em 06 de agosto de 2023

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://idoc.pub/queue/12b-pistrak-fundamentos-da-escola-do-trabalhopdf-34wmjpy56yl7> Acesso em 09 jan. 2023

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva**. Revista Teias, v. 22, n. 66, p. 11-26, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000300011&script=sci_arttext Acesso em 14 de julho de 2023.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. De Severo de Camargo Pereira – 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Portal Brasileiro de Análise Transacional, p. 1-10, 2010. Disponível em https://www.academia.edu/download/38699285/desenvolvimento_humano.pdf Acesso em 17 de julho de 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas educacionais: da pedagogia das competências à Pedagogia Histórico-crítica**. Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 59-76, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/download/61990246/122-2016_Teoria_historico_cultural_questoes_fundamentais_para_educacao_escolar20200204-70130-1c73h1f.pdf#page=59. Acesso 06 de jan. 2023

_____. **Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização**. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES, Vitória-ES, a 11, Vol. 19, n. 39, pag. 15-29, jan. a jun. 2014.

_____. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://ifq.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2023.

REDE ARAYOS. **A Rede Arayos é de todxs nós!** Youtube. 12 dez. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JROHIRfbpT4> Acesso em 09 jan. 2023

REIS, Ana João; RUA, Orlando Lima. **Empreendedorismo Social: A Perspetiva do Turismo Comunitário**. Vida Economica Editorial, 2019.

REIS, R. H. **A constituição do ser humano – amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.9.

RESENDE, Márcia Colamarco Ferreira et al. **A curricularização das práticas de extensão na PUC Minas**. Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão, v. 1, n. 2, p. 88-103, 2017. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/download/16748/12735> Acesso em 24 de junho de 2023.

REUTER, Camila Luana Oliveira; SANTOS, Vilma Constancia Fioravante dos; RAMOS, Adriana Roese. **O exercício da interprofissionalidade e da intersetorialidade como arte de cuidar: inovações e desafios**. Escola Anna Nery, v. 22, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ean/a/CBWhDD897ThYB7LYBmQmXFg/?lang=pt&format=html> Acesso em 14 de julho de 2023.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; DE FREITAS MENDES, Francisco Fabiano; SILVA, Etevaldo Almeida. **Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada**. Revista Conexão UEPG, v. 14, n. 3, p. 334-342, 2018. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/download/11018/209209210289/> Acesso em 24 de junho de 2023.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. 1986. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf Acesso em 27 de mai. 2023

ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco: uns pelos outros; quando a escola é de vidro**. São Paulo: Salamandra, 1986. Disponível em

<https://fdocumentos.tips/document/ruth-rocha-a-escola-de-vidro.html> Acesso em 21 de mai. 2023

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

ROMÃO, José Eustáquio. **Educação**. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROMBAUER, Eduardo. **Reaprender a dialogar: uma base para a participação democrática**. P22_ON, 2016. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/p22on/article/download/64543/62448> Acesso em 12 de jun. 2023

RÖSLER, Mara Regina; ORTIGARA, Cléo Joaquim. **Qualidade na educação e desafios da globalização**. Revista ABMES, Brasília, v. 23, n. 34, p. 83-96, 2005.

SACRISTÁN. J. Gimeno **O currículo: uma reflexão sobre a prática** - 3. ed. - Porto Alegre: Art.Med, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/41630622/O_Curr%C3%ADculo_Uma_Reflex%C3%A3o_Sobre_a_Pr%C3%A1tica Acesso em: 09 jan. 2023.

SALES, Márcia Castilho de. **A constituição do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

SAMPAIO, Jorge Hamilton. **Política nacional de extensão: referenciais teórico-práticos para sua construção**. Ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo: Olho D'Água, p. 56-78, 2004. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/conferencias/hipoteses.pdf Acesso em 29 de junho de 2023

SANCHES, Marlon Fernandes; GOMES, Eluza Maria. **Situação-limite, ato-limite e o inédito viável: a busca por verdade e reconciliação no caso dos pensionatos indígenas no Canadá**. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 427-446, 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/download/51000/30611> Acesso em 24 de junho de 2023

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. 1. reimpressão revista. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/512868486/Santome-Jurjo-Globalizacao-e-Interdisciplinariedade>. Acesso em 10 de jan. 2023.

SANTOS, Alfredo Balduino. **A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades**. 2020. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/71030/1/Alfredo_Balduino_Santos.pdf Acesso em 12 de jun. 2023

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 120). Disponível em <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf> Acesso em 20 de jun. 2022

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 1997.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em https://www.academia.edu/39291423/A_gramatica_do_tempo_para_uma_nova_cultura_politica20190528_106790_1pripw1 Acesso em 23 de junho de 2023

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. **Professores e a indisciplina, uma relação nada amistosa: atacar com a heteronomia ou apaziguar pela autonomia?** São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022. p. 199.

_____. **O território e o saber local: algumas categorias de análise**. Cadernos Ippur, v. 2, p. 15-25, 1999. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ippur/issue/download/277/86#page=13> Acesso em 19 de junho de 2023.

_____. **O lugar: encontrando o futuro**. Revista de urbanismo e arquitetura, v. 4, n. 1, 1996. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/rua/article/download/3113/2230> Acesso em 19 de junho de 2023.

_____. **Objetos e ações: dinâmica espacial e dinâmica social**. Geosul, v. 7, n. 14, p. 49-59, 1992. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/download/12801/11984> Acesso em 04 de jul. 2023.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 de jun. 2023

_____. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educação e Pesquisa, v. 41, p. 1299-1311, 2015. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22232/1/Curriculo%20e%20Comunidades%20de%20Aprendizagem%20Desafios%20e%20Perspetivas.pdf> Acesso em 23 de junho de 2023

_____. **Currículo**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015.

_____. SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino**. Revista Cocar, Belém, v. 6, n.11, p. 7-16, jan./jul. 2012. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/209/179> Acesso em 24 de julho de 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** [livro eletrônico] 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista brasileira de educação, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/raquel.moratori/trabalho-e-educacao_saviani Acesso em 08 de jan. 2023

_____. **O choque teórico da politecnia**. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm> Acesso em 27 de junho de 2023

_____. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. Roteiro, v. 45, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21512.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.

SEBRAE. **Rota das emoções**: Piauí, Ceará e Maranhão. Conheça a Rota das Emoções. Disponível em: <http://rotadasemocoos.com.br/> Acesso em 20/01/2023

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2006.

_____. **Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil**. Revista de Sociologia e Política, p. 95-104, 2007.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Escola sem sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SERGIOVANNI, Thomas J.; PHALA. **O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas**. 2004.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, p. 01-15, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, p. 117-124, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2023.

_____. **Metodologia do trabalho científico** – 23ª ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia do Trabalho Cientifico 2007.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf) Acesso em 13 janeiro de 2023

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA**. Educação & Sociedade, v. 32, p. 725-743, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Vjr7Fr7RGfmKXGF9Cv9sYyd/?lang=pt&format=html> Acesso em 28 de julho de 2023.

SILVA, Diva Souza; ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Trajetórias de formação de professores de matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas**. Educação em Revista, v. 35, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/Djsxc9rTZBf4TNFVQPn6zyq/> Acesso em 21 de mai. 2023.

SILVA, Elcio Oliveira da. **O currículo em pedaços: descobrindo a liberdade de ensinar e aprender para além das grades curriculares**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Kátia Curado; KOCHHANN, Andréa. **Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante**. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 3, p. 703-725, 2018. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/8572/114114240> Acesso em 26 de junho de 2023.

SILVA, Maria das Graças Martins da; SPELLER, Paulo. **Extensão universitária: qual o seu lugar no contexto da universidade**. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 8, n. 13, p. 229-249, 1999 apud MIGUENS JR, Sergio Augusto Quevedo; CELESTE, Roger Keller. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2012 Disponível em https://www.academia.edu/download/31656487/capitulo_extensao_universitaria_FIN_AL_ago2012.pdf Acesso em 10 de jun. 2023

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Pobreza, desigualdade e políticas públicas**: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. Revista Katálysis, v. 13, p. 155-163, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rk/a/8BFXYRfRdVDYkLvvgKdMwxQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em, 21 de out. 2023.

SILVA, Simônia Peres da. **Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas**. Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar (livro eletrônico). LIBÂNEO, JC, p. 131-150, 2018.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 23, 2001

_____. **Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política**. In FERRETTI Celso João; JÚNIOR, João os Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (orgs) Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 14.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária** 1ª ed. – São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Introducao-economia-solidaria-WEB-1.pdf> Acesso em 05 de jan. 2023.

SÍVERES, Luiz. **O princípio da aprendizagem na extensão universitária**. Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p. 19-33, 2013. Disponível em https://www.academia.edu/download/37987200/livro_siveres_-_extensao.pdf#page=19 Acesso em 26 de junho de 2023.

SOTO, Elba. Na lembrança, um sonho ou uma tentativa de desenvolvimento rural? In.: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, p. 249-261, 2001.

SOWELL, Thomas. **Conflito de visões: origens ideológicas das lutas políticas**; tradução de Margarita Maria Garcia Lamelo. São Paulo: É Realizações Editora, 2012.

STRAUSS, Anselm; COBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª edição – Porto Alegre: Artmed, 2008

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunes. **A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites**. Tradução Cláudia Schilling. Cad Pesquisa. 2018; 48 (168): 388-411.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino cabe à sociedade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298 Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/ensino4.html> Acesso em 05 de jun. 2023

_____. **Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. Disponível em www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html Acesso em 05 de jun. 2023

_____. **Funções da universidade**. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964. p.1-2. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> Acesso em 05 de jun. 2023.

TELEGINSKI, Diego Estevan et al. A curricularização da extensão nos cursos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. In: **SEI'2014 (Seminário de Extensão e Inovação)**. 2014. Disponível em <https://portalpadrao.ufma.br/proec/curricularizacao/biblioteca-da-curricularizacao/arquivos-biblioteca/a-curricularizacao-da-extensao-nos-cursos-da-universidade-tecnologica-federal-do-parana.pdf> Acesso em 28 de mai. 2023

THIOLLENT, Michel. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. Revista Cronos, v. 3, n. 2, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/15654/10730> Acesso em 27 de junho de 2023.

TIMM, Ursula Tatiana; GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. **A curricularização da extensão universitária em um curso de formação de professores de matemática**. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/395/394> Acesso em 26 de junho de 2023.

URBANETZ, Sandra Terezinha; BARREIRO, Cristhianny Bento; MENDES, Ademir Pinhelli. **Acacia Zeneida Kuenzer: the constitution of an educator**. Educar em Revista, v. 37, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e81442.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2023

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 2004.

VARELA, Julia. **O estatuto do saber pedagógico**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 87-96. Disponível em:

https://www.academia.edu/3986765/Texto_8_O_Estatuto_do_Saber_Pedagogico_VARELA_Julia. Acesso em 08 de jan. 2023

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

_____. **Educação Básica e Educação Superior Projeto Político-Pedagógico**. Papirus Editora. Brasil. 2015.

_____. **Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, M.I. (orgs) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus Editora. 1999.

VÉRAS, Renata Meira; SOUZA, Gezilda Borges. **Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia**. Revista brasileira de extensão universitária, v. 7, n. 2, p. 83-90, 2016. Disponível em <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/download/3092/2131> Acesso em 02 de mai. 2023

VERAS, Roberto. Notas sobre educação participativa em um contexto de mudança social. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Aprendendo com os movimentos sociais** – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VERONESE, Marília Veríssimo; LACERDA, Luiz Felipe Barboza. **O sujeito e o indivíduo na perspectiva de Alain Touraine**. Sociedade e Cultura, v. 14, n. 2, p. 419-426, 2011 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70322141015.pdf>. Acesso em 07 jan. 2023

VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 9-29, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 31 de julho de 2023.

VIEIRA, Flávia. **Transformar a pedagogia na universidade**. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 1, p. 10-27, 2005.

VIGOTSKI L. S. **Psicologia pedagógica**. trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/43774594/Psicologia_Pedag%C3%B3gica_Vigotski_Ed_comentada_completo. Acesso 05 out. 2022

WACQUANT, Loïc; AKÇAOĞLU, Aksu. **Prática e poder simbólico em Bourdieu: a visão de Berkeley**. BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, n. 85, p. 148-163, 2018. Disponível em

<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/download/448/426> Acesso em 22 de set. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para artesãos participantes da pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)

Prezado (a) participante,

- 1) O estudo é intitulado **“Curricularizando a Extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA Campus Araioses: da síncrese à síntese”** e está sendo desenvolvido pelo mestrando Rafael Castello Branco Ciarlini, Matrícula 20221PROFEPT0154, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do PiauÍ (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão da Professora Doutora Joselma Ferreira Lima e Silva, docente do programa.
- 2) Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você deve assiná-lo e receberá uma via do mesmo.

Sobre o estudo

- 3) O objetivo deste estudo é “compreender como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da Cooperativa de Artesanato de Araioses (COART ARAYOS) podem contribuir na elaboração de um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus Araioses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica”.
- 4) Este estudo justifica-se pela necessidade de se fomentar a discussão da curricularização da extensão nos cursos técnicos. Curricularizar a extensão é tornar o currículo “em integração” e ao mesmo tempo reconhecer o direito ao conhecimento produzido pelo trabalho para atender os interesses e necessidades dos trabalhadores.

5) A estratégia para alcançar o objetivo deste estudo de natureza aplicada, será mediante entrevista que serão gravadas. O tempo de duração será flexibilizado, permitindo uma cobertura mais detalhada sobre o assunto, estando no intervalo de 15 (quinze) minutos a 30(trinta) minutos.

Riscos e Benefícios

6) É importante ressaltar que, como qualquer tipo de pesquisa que envolve pessoas, o estudo em questão apresenta riscos que podem se constituir em entraves a sua realização. Com o intuito de garantir a aplicação e coleta dos dados essenciais a conclusão da pesquisa, algumas medidas serão tomadas para erradicar, ou pelo menos, diminuir os riscos no decorrer do seu processo de realização.

7) O participante tem a liberdade de escolher o local e o horário para responder, ou não, às perguntas, sendo asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo, também, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas nesta pesquisa. O questionário será composto por perguntas, em sua maioria, com alternativas de múltipla escolha e por algumas questões abertas, porém, simples de responder. Caso o participante não se sinta à vontade, a qualquer momento poderá comunicar ao pesquisador a decisão de não mais participar, sem precisar justificar, como também pedir mais informações sobre a pesquisa sempre que considerar necessário. A participação, ou não, neste estudo, não traz quaisquer implicações legais, e não acarreta nenhum prejuízo ou sanção.

8) Ao responder as perguntas, seja por meio de questionário ou entrevista, existe um risco de que os participantes não compreendam adequadamente as questões apresentadas. Termos novos, pouco conhecidos, ou distantes do vocabulário cotidiano dos entrevistados podem comprometer a interpretação das perguntas e, conseqüentemente, a veracidade das respostas. A fim de mitigar esse risco, optamos por apresentar, antes do questionário, um pequeno glossário com os termos apresentados nas questões e oferecer as devidas referências bibliográficas. Para as entrevistas, o uso de linguagem simples, contendo se necessário comparações entre termos, serão utilizadas a fim de garantir que não ocorram distorções ou constrangimentos por falta de entendimento.

- 9) Também é possível que as pessoas não se sintam à vontade para responder os questionários por desconforto emocional, falta de tempo ou local adequado para elaborar as respostas. Pensando em evitar esse risco, propomos entrevistas/questionários em espaço reservado, seguro e tranquilo para esse fim, com tempo adequado para a apresentação das respostas solicitadas, considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças. Serão realizadas medidas minimizadoras de risco para garantir o sigilo às respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantia de acesso a um ambiente que proporcione privacidade durante a geração de dados, com uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento.
- 10) Quanto ao risco de quebra de anonimato e invasão de privacidade será garantido a não identificação nominal, esclarecendo e informando a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio, garantindo, inclusive a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e das comunidades.
- 11) O sigilo da identidade dos participantes da pesquisa será informado logo no início da abordagem, garantindo assim, o respeito aos sentimentos de autopreservação que favorecem a liberdade de expressão necessária para a veracidade das respostas apresentadas. O sigilo é essencial principalmente para os docentes e artesãos que, inconscientemente, podem omitir informações se não sentirem um ambiente de acolhimento e respeito durante esse processo de pesquisa. O nome do participante será mantido em sigilo, assegurando, assim, a sua privacidade, além do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação.
- 12) Os dados gerados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, em que os resultados poderão ser publicados. O nome do participante aparecerá apenas no documento de consentimento e esclarecimento. A suspensão ou interrupção imediata do processo será realizada em face de qualquer indício de problemas e/ou danos ao bem-estar e saúde dos entrevistados.
- 13) Ademais, a pesquisa possibilitará a retirada do consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não envio do formulário, caso o participante desista da pesquisa.

14) Mesmo que não origine nenhum benefício direto e imediato, a participação voluntária proporcionará um estudo exploratório do tema e terá impacto positivo para o participante na oportunidade de experimentar uma autorreflexão sobre o tema. Paulatinamente a isso, e em face a estas considerações, considerando às normas brasileiras para pesquisa em seres humanos (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016), nenhum pagamento financeiro será recebido pela participação neste estudo, como também, ressalta-se a gratuidade dessa investigação de mestrado para os participantes. Porém, os participantes terão a garantia de ressarcimento (tais como transporte e alimentação) e indenização (cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa) de quaisquer despesas e danos que possam incorrer a partir da sua participação na pesquisa. Consequentemente, ressalta-se que os participantes da pesquisa receberão a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

15) Assim, ao participarem das ações da pesquisa, as artesãs e docentes poderão refletir sobre o papel da escola, da extensão, do currículo e da prática social no desenvolvimento local, reconhecendo-se como sujeito na interação transformadora entre as instituições de ensino e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa, para então, contribuir para uma prática pedagógica interdisciplinar e de impacto social, estimulando atividades de prática dentro e fora da escola, favorecendo a formação integral dos discentes como agentes sociais de transformação na Educação Profissional e Tecnológica.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

16) Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar, podendo retirar-se desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Por fim,

17) A qualquer tempo, o Comitê de Ética pode ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa. Endereço do Comitê de Ética: Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Avenida Presidente

Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390, Teresina-PI, Telefone: (86) 3131-1441.

18) Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:

- Mestrando Rafael Castello Branco Ciarlini, Telefone (98) 98161-1275, e-mail: rafael.ciarlini@ifma.edu.br
- Orientadora Joselma Ferreira Lima e Silva, Telefone (86) 99848-4456, e-mail: joselmalavor@ifpi.edu.br

Considerando, que fui informado (a) do objetivo e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Também, afirmo que me foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no estudo acima descrito.

Parnaíba, PI, ____ de _____ de 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para professores participantes da pesquisa e da avaliação do produto educacional

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)

Prezado (a) participante,

- 1) O estudo é intitulado **“Curricularizando a Extensão à luz da Pedagogia Histórico-crítica no Curso Técnico Integrado em Cooperativismo no IFMA Campus Araíoses: da síncrese à síntese”** e está sendo desenvolvido pelo mestrando Rafael Castello Branco Ciarlini, Matrícula 20221PROFEPT0154, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão da Professora Doutora Joselma Ferreira Lima e Silva, docente do programa.
- 2) Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você deve assiná-lo e receberá uma via do mesmo.

Sobre o estudo

- 3) O objetivo deste estudo é “compreender como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da Cooperativa de Artesanato de Araíoses (COART ARAYOS) podem contribuir na elaboração de um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus Araíoses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica”.
- 4) Este estudo justifica-se pela necessidade de se fomentar a discussão da curricularização a extensão nos cursos técnicos. Curricularizar a extensão é tornar o currículo “em integração” e ao mesmo tempo reconhecer o direito ao conhecimento produzido pelo trabalho para atender os interesses e necessidades dos trabalhadores.
- 5) A estratégia para alcançar o objetivo deste estudo de natureza aplicada, será mediante aplicação de questionários semiestruturados.

Riscos e Benefícios

- 6) É importante ressaltar que, como qualquer tipo de pesquisa que envolve pessoas, o estudo em questão apresenta riscos que podem se constituir em entraves a sua realização. Com o intuito de garantir a aplicação e coleta dos dados essenciais a conclusão da pesquisa, algumas medidas serão tomadas para erradicar, ou pelo menos, diminuir os riscos no decorrer do seu processo de realização.
- 7) O participante tem a liberdade de escolher o local e o horário para responder, ou não, às perguntas, sendo asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo, também, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas nesta pesquisa. O questionário será composto por perguntas, em sua maioria, com alternativas de múltipla escolha e por algumas questões abertas, porém, simples de responder. Caso o participante não se sinta à vontade, a qualquer momento poderá comunicar ao pesquisador a decisão de não mais participar, sem precisar justificar, como também pedir mais informações sobre a pesquisa sempre que considerar necessário. A participação, ou não, neste estudo, não traz quaisquer implicações legais, e não acarreta nenhum prejuízo ou sanção.
- 8) Ao responder as perguntas, seja por meio de questionário ou entrevista, existe um risco de que os participantes não compreendam adequadamente as questões apresentadas. Termos novos, pouco conhecidos, ou distantes do vocabulário cotidiano dos entrevistados podem comprometer a interpretação das perguntas e, conseqüentemente, a veracidade das respostas. A fim de mitigar esse risco, optamos por apresentar, antes do questionário, um pequeno glossário com os termos apresentados nas questões e oferecer as devidas referências bibliográficas. Para as entrevistas, o uso de linguagem simples, contendo se necessário comparações entre termos, serão utilizadas a fim de garantir que não ocorram distorções ou constrangimentos por falta de entendimento.
- 9) Também é possível que as pessoas não se sintam à vontade para responder os questionários por desconforto emocional, falta de tempo ou local adequado para elaborar as respostas. Pensando em evitar esse risco, propomos entrevistas/questionários em espaço reservado, seguro e tranquilo para esse fim, com tempo adequado para a apresentação das respostas solicitadas, considerando e

respeitando seus valores, cultura e crenças. Serão realizadas medidas minimizadoras de risco para garantir o sigilo às respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantia de acesso a um ambiente que proporcione privacidade durante a geração de dados, com uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento.

10) Quanto ao risco de quebra de anonimato e invasão de privacidade será garantido a não identificação nominal, esclarecendo e informando a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio, garantindo, inclusive a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e das comunidades.

11) O sigilo da identidade dos participantes da pesquisa será informado logo no início da abordagem, garantindo assim, o respeito aos sentimentos de autopreservação que favorecem a liberdade de expressão necessária para a veracidade das respostas apresentadas. O sigilo é essencial principalmente para os docentes e artesãos que, inconscientemente, podem omitir informações se não sentirem um ambiente de acolhimento e respeito durante esse processo de pesquisa. O nome do participante será mantido em sigilo, assegurando, assim, a sua privacidade, além do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação.

12) Os dados gerados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, em que os resultados poderão ser publicados. O nome do participante aparecerá apenas no documento de consentimento e esclarecimento. A suspensão ou interrupção imediata do processo será realizada em face de qualquer indício de problemas e/ou danos ao bem-estar e saúde dos entrevistados.

13) Ademais, a pesquisa possibilitará a retirada do consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não envio do formulário, caso o participante desista da pesquisa.

14) Mesmo que não origine nenhum benefício direto e imediato, a participação voluntária proporcionará um estudo exploratório do tema e terá impacto positivo para o participante na oportunidade de experimentar uma autorreflexão sobre o tema. Paulatinamente a isso, e em face a estas considerações, considerando às normas brasileiras para pesquisa em seres humanos (Resoluções CNS 466/2012 e

510/2016), nenhum pagamento financeiro será recebido pela participação neste estudo, como também, ressalta-se a gratuidade dessa investigação de mestrado para os participantes. Porém, os participantes terão a garantia de ressarcimento (tais como transporte e alimentação) e indenização (cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa) de quaisquer despesas e danos que possam incorrer a partir da sua participação na pesquisa. Consequentemente, ressalta-se que os participantes da pesquisa receberão a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

15) Assim, ao participarem das ações da pesquisa, as artesãs e docentes poderão refletir sobre o papel da escola, da extensão, do currículo e da prática social no desenvolvimento local, reconhecendo-se como sujeito na interação transformadora entre as instituições de ensino e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa, para então, contribuir para uma prática pedagógica interdisciplinar e de impacto social, estimulando atividades de prática dentro e fora da escola, favorecendo a formação integral dos discentes como agentes sociais de transformação na Educação Profissional e Tecnológica.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

16) Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar, podendo retirar-se desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Por fim,

17) A qualquer tempo, o Comitê de Ética pode ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa. Endereço do Comitê de Ética: Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390, Teresina-PI, Telefone: (86) 3131-1441.

18) Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:

- Mestrando Rafael Castello Branco Ciarlini, Telefone (98) 98161-1275, e-mail: rafael.ciarlini@ifma.edu.br
- Orientadora Joselma Ferreira Lima e Silva, Telefone (86) 99848-4456, e-mail: joselmalavor@ifpi.edu.br

Considerando, que fui informado (a) do objetivo e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Também, afirmo que me foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no estudo acima descrito.

Parnaíba, PI, ____ de _____ de 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante

Apêndice C – Glossário para participantes da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo “compreender como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da Cooperativa de Artesanato de Araíoses (COART ARAYOS) podem contribuir na elaboração de um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus Araíoses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica”.

Ao responder as perguntas, seja por meio de questionário ou entrevista, existe um risco da não compreensão adequada das questões apresentadas. A fim de mitigar esse risco, optamos por apresentar, antes do questionário ou da entrevista, um pequeno glossário com os termos expostos nas questões e oferecer as devidas referências bibliográficas.

Desde já agradeço pela contribuição.

Profº Rafael Castello Branco Ciarlini

Glossário:

Interdisciplinaridade - Santomé explica que “o termo interdisciplinariedade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. Neste sentido, a crítica à compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre humanismo e técnica, etc”. SANTOMÉ, Jurjo Torres.

Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. 1. reimpressão revista. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/512868486/Santome-Jurjo-Globalizacao-e-Interdisciplinariedade>. Acesso em 10 de jan. 2023.

Extensão: “atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do

conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. CNE – Conselho Nacional de Educação”. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso: 20/05/2022

Currículo: Veiga conceitua currículo como uma “construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; é a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar”. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação Básica e Educação Superior Projeto Político-Pedagógico. Papirus Editora. Brasil. 2015.

Curricularização da extensão: “preferencialmente, as atividades extensionistas deverão ser desenvolvidas por meio de programas e projetos interdisciplinares que promovam a integração entre diferentes áreas do conhecimento e propiciem ao estudante uma formação integral. Dar-se-ão, prioritariamente, por meio de uma redefinição metodológica dos cursos, o que significa que as cargas horárias das atividades curriculares de extensão deverão ser incluídas na carga horária já prevista para os componentes curriculares dos cursos, ou seja, como parte de suas matrizes curriculares e não adicionalmente a estas. Neste sentido, promove-se de fato a inserção de atividades de extensão na estrutura das matrizes curriculares, tendo como referencial os limites observados na instituição para a carga horária total dos cursos, ou seja, não se trata da criação de apêndices que acrescentam carga horária extra aos cursos. CONIF. Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão.** Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf

Acesso em 01 de fev. 2023

Mundo do trabalho: “para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemo-nos, também, do conceito de mundo de trabalho (Hobsbawm, 1987), que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria (Marx, 1980, p.79ss.). É a partir desta distinção básica que entendemos o trabalho como princípio educativo”. CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVIATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 83-106.

Fragmentação do conhecimento: “uma educação sintonizada com as demandas sociais deve incluir a preocupação com o desenvolvimento de formas de compreensão não fragmentárias do conhecimento, como um de seus objetivos emancipatórios mais relevantes. [...] Essa opção se justifica pelo fato de que a tendência curricular fragmentária – configurada nas “grades” – é, normalmente, aceita como algo “natural”, de um modo excessivamente passivo, pelos que lidam com o conhecimento escolar. Nessa condição, na qual nem sequer se considera problemático um currículo “despedaçado”, talvez o melhor seja abordar a desfragmentação do conhecimento, mais como um problema a ser explicitado – para aqueles que ainda não o percebem –, ou outra forma de perceber o que se considera óbvio, do que uma indicação precisa de algo que se identifique como o que haveria de mais adequado a ser feito, no sentido da integração do currículo”. SILVA, Elcio Oliveira da. **O currículo em pedaços: descobrindo a liberdade de ensinar e aprender para além das grades curriculares.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

Prática social: “numa nova compreensão da dinâmica social, em que se entende que a sociedade é culturalmente múltipla, em que ocorrem interações e contradições, é possível refazer-se a referência de compreensão, propiciar espaço para a impregnação recíproca de grupos diferenciados no processo escolar. A função da escola começa a fazer sentido na medida em que seja capaz de preparar o aluno para viver no meio de culturas diferentes, compreendendo as variadas situações multiculturais, facilitando-lhe o domínio de outros costumes e formas de pensamento diferentes dos próprios. Nessa perspectiva a escola pode ser concebida como espaço de encontro de diferentes formas de ser, de pensar e de sentir, de valorizar e de viver, construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinência e identidade a indivíduos e grupos sociais. Deseja-se despertar os alunos e a sociedade toda para a perspectiva intercultural, para uma sociedade aberta, marcada pela diferença cultural”. KREUTZ, L. **Identidade étnica e processo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 79-96, jul. 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/680/696> Acesso 22 jan. 2023

Parnaíba, PI, ____ de _____ de 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante

Apêndice D- Questionário para professores participantes da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo “compreender como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da Cooperativa de Artesanato de Araiões (COART ARAYOS) podem contribuir na elaboração de um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus Araiões na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica”.

O Questionário possui 10 questões e respondê-lo pode exigir de 10 a 15 minutos, sendo que suas respostas serão coletadas no anonimato e, portanto, não será possível identificar o autor das respostas. Sua participação nesta pesquisa é muito importante para nós, pois desejamos reunir o máximo de informações dos docentes participantes.

Desde já agradeço pela contribuição.

Profº Rafael Castello Branco Ciarlini

1 - O Instituto Federal do Maranhão, Campus Araiões tem realizado projetos articulados com trabalhadores, comunidades, desenvolvimento socioeconômico e os arranjos socioprodutivos locais.

- () Concordo plenamente
- () Concordo parcialmente
- () Indiferente
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente

2 – O Instituto Federal do Maranhão, Campus Araiões tem assegurado a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

- () Concordo plenamente
- () Concordo parcialmente
- () Indiferente
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente

3 – Você já participou de projetos de extensão?

- ☐ sim
- ☐ não

4 – O que você entende por curricularização da extensão?

5 – No desenvolvimento da disciplina como seria possível realizar atividade de interação transformadora entre o conteúdo curricular e as comunidades externas ao IFMA Campus Araíoses?

6 – A curricularização da extensão se constitui em um importante meio de indissociabilidade entre educação e prática social voltada à transformação da realidade.

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

7 – Na sua opinião, considerando o contexto curricular, qual ou quais são os maiores desafios para a curricularização da extensão?

8 – Na sua visão, qual a importância da curricularização da extensão para a formação integral discente?

9 – O IFMA Campus Araíoses, no contexto curricular, tem assegurado o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho;

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

10 - O IFMA Campus Araioses articula os eixos ensino/extensão/pesquisa ancorados com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

- () Concordo plenamente
- () Concordo parcialmente
- () Indiferente
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente

Parnaíba, PI, ____ de _____ de 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante

Apêndice E - Entrevista semiestruturada para artesãs participantes da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo “compreender como as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da Cooperativa de Artesanato de Araioses (COART ARAYOS) podem contribuir na elaboração de um documento orientador para curricularização da extensão do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus Araioses na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica”.

A entrevista possui 05 perguntas, sendo que suas respostas serão coletadas garantido o sigilo. Sua participação nesta pesquisa é muito importante para nós, pois desejamos reunir o máximo de informações das artesãs participantes. A entrevista será gravada. O tempo de duração será flexibilizado, permitindo uma cobertura mais detalhada sobre o assunto, estando no intervalo de 15 (quinze) minutos a 30(trinta) minutos.

Desde já agradeço pela contribuição.

Profº Rafael Castello Branco Ciarlini

1. Na sua opinião, quais as perspectivas e as tendências do cooperativismo no município de Araioses?
2. Que dificuldades e problemas a gestão da cooperativa COART ARAYOS enfrenta frente aos desafios da atualidade? E na sua opinião como essas dificuldades e problemas poderiam ser amenizadas ou solucionadas?
3. Que cursos de qualificação poderão contribuir com a COART ARAYOS na questão de processos de gestão, produção e comercialização dos seus produtos?
4. Quais são os benefícios práticos que o Curso Técnico em Cooperativismo do IFMA – Campus Araioses pode trazer para as atividades desenvolvidas pela COART ARAYOS?

5. Como o Curso Técnico em Cooperativismo do IFMA – Campus Araioses poderia contribuir com a COART ARAYOS no desenvolvimento da capacidade empreendedora das artesãs? E na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais de fomento ao cooperativismo?

Parnaíba, PI, ____ de _____ de 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante