



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

LÍGIA GONÇALVES MUCHAGATA

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PILAR DE FORMAÇÃO DOCENTE

Brasília
2022

LÍGIA GONÇALVES MUCHAGATA

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PILAR DE FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho apresentado à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB como requisito para a obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Brasília
2022

TERMO DE APROVAÇÃO

Aprovado em:

Comissão Avaliadora

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação/TEF/UnB

Profa. Dra. Daiane Aparecida Araújo de Oliveira
Faculdade de Educação/TEF/UnB

Profa. Dra. Simone Aparecida Lisniowski
Faculdade de Educação/TEF/UnB

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto não apenas do meu esforço e dedicação, mas também de todo apoio que recebi daqueles ao meu redor. Por isso, aqui agradeço a todas e todos que de alguma forma me apoiaram na escrita deste trabalho e no meu percurso pelo curso de Pedagogia.

Agradeço especialmente à minha mãe, Márcia Muchagata, que desde o meu ingresso na Faculdade de Educação até a escrita deste trabalho, sempre esteve ao meu lado, me ajudando e me motivando a sempre fazer o meu melhor.

Agradeço ao meu pai, Valter Muchagata, que sempre me apoiou e acreditou no meu potencial como educadora. Agradeço à minha irmã, Beatriz Muchagata, por estar sempre ao meu lado, e agradeço a todos os familiares que sempre me apoiaram na minha escolha profissional.

Agradeço aos amigos e amigas que sempre acreditaram em mim. Em especial, agradeço Lívia Martins, João Vitor Barreto, Fernanda Chaves, Marina Bona e Daniel Astuti, meus companheiros de graduação, com quem aprendi coisas que levarei sempre comigo.

Agradeço ao meu namorado e parceiro de vida, Lamarck Bessa, por todo o apoio, carinho, incentivo e compreensão durante o processo de escrita deste trabalho.

Agradeço a todos os profissionais da educação que estiveram de alguma forma presentes em minha vida. Cada um à sua maneira, todos me marcaram e são também responsáveis pela profissional que me formei hoje.

Agradeço aos professores e professoras da Faculdade de Educação, pelo compromisso com a formação integral de pedagogas e pedagogos e por todo o aprendizado que me proporcionaram nos últimos anos. Agradeço também a todos os demais servidores da Faculdade de Educação, que trabalham diariamente para manter nossa Faculdade funcionando com excelência.

Agradeço à banca avaliadora pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e por terem aceitado o convite de fazer parte desse momento tão importante.

Agradeço, em especial, à Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues, que desde o início da graduação me acolheu e acreditou em mim. Que para além de me mostrar os mais diversos caminhos de possibilidade formativa e profissional, me ensinou a construir meus próprios caminhos, e por isso serei eternamente grata.

Agradeço aos projetos de extensão “Semeadores de investigação (Semillero Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente” e “Diálogos com Experiências

Educacionais Inovadoras” (Projeto Autonomia), por terem proporcionado momentos e experiências de aprendizagem que me marcaram profundamente.

À todas e todos que de alguma forma me apoiaram na escrita deste trabalho, a minha gratidão.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo compreender como a extensão universitária contribui na formação docente inicial e surge de uma pergunta que busca o significado da extensão na formação universitária. Ele foi desenvolvido a partir de uma revisão de literatura, realizada em quatro plataformas de busca: Scielo, CAPES, AGUIA e Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: história da extensão universitária, conceito de extensão, formação docente inicial e curricularização da extensão. Ao analisar a informação coletada na revisão bibliográfica, reunimos elementos para demonstrar a importância da prática extensionista e das experiências práticas de docência durante a formação inicial nos cursos de licenciatura, e, nesse caso específico, as potencialidades da prática extensionista na formação inicial de estudantes de Pedagogia. Essa investigação ratifica a necessidade de extensionalizarmos o currículo, como forma de ampliar os espaços de formação e diversificar as aprendizagens necessárias para o trabalho pedagógico com crianças. Por conseguinte, apresenta a extensão integrada ao currículo.

Palavras-chave: História da extensão universitária. Formação docente. Extensionalização do currículo.

ABSTRACT

This term paper has as its objective to comprehend how the university extension contributes in the initial teacher education, and comes from a question that seeks for the meaning of extension in the university education. It was developed by a literature review, made in four search platforms: Scielo, CAPES, AGUIA and Google Academic, with the use of the following descriptors: history of university extension, concept of extension, initial teacher education and curricularization of extension. Analyzing the data collected in the literature review, we gathered elements to show the importance of the extension practice and practical teaching experience during the initial education in licentiate courses, and in this specific case, the potentialities of extension practice in the initial education of Pedagogy students. This investigation ratifies the need for the curriculum extensionalisation, as a way to amplify the formative environments and diversify the learnings necessary to the pedagogical work with kids. Therefore, it presents the extension integrated with the curriculum.

Key-words: History of university extension. Teacher education. Curriculum extensionalization.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
MEMORIAL EDUCATIVO.....	10
INTRODUÇÃO.....	15
1. A GÊNESE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E SEUS CAMINHOS TEÓRICOS.....	17
2. CONCEITO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	23
3. DIRETRIZES PARA A EXTENSÃO E A EXTENSÃO COMO PILAR NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	25
4. METODOLOGIA.....	28
5. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso marca o encerramento da minha graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Ele está dividido em duas partes, sendo a primeira o memorial educativo, e a segunda um artigo sobre a extensão universitária como pilar de formação docente.

O memorial educativo conta com as memórias e lembranças que tenho da minha trajetória educativa, tanto nos espaços de educação escolar formal quanto nos outros espaços de aprendizagem pelos quais passei, desde a primeira infância até a minha trajetória na Faculdade da Educação e os caminhos que me levaram a escolher meu objeto de investigação neste trabalho.

Na segunda parte do trabalho, procuro entender como a extensão universitária se constitui enquanto pilar de formação docente. Primeiro, buscamos compreender, a partir de um exercício de revisão bibliográfica, os principais momentos e vertentes históricas da extensão universitária no Brasil. Em seguida, conceituamos a extensão a partir de um exercício teórico, realizando um debate sobre curricularização da extensão e pensando na extensão universitária como condição de formação docente.

Após discorrer sobre as informações obtidas na realização da revisão bibliográfica, apresentaremos a metodologia utilizada na análise dos artigos, seguida da análise dos dados e das considerações finais.

MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Lígia Gonçalves Muchagata, nasci em São Paulo em maio de 1998 e com quatro anos me mudei para Brasília, com a minha família. Sou a filha mais velha de duas, a primeira neta dos dois lados da família. Desde pequena fui muito amada e cuidada pelos meus pais, que estavam sempre buscando o melhor para a gente, e nas escolhas referentes à nossa educação também não foi diferente. Por essa e outras razões, meu caminho por experiências educativas começou cedo. Aqui considero como experiências educativas não só a educação escolar formal, mas cursos de línguas, aulas de música, práticas desportivas, que sem dúvidas estão entrelaçadas com meu percurso formativo e meus caminhos profissionais.

Para escrever esse memorial educativo, revisei o memorial escrito por mim, em 2017, no meu primeiro ano como estudante de Pedagogia e me surpreendi ao perceber o quanto as minhas perspectivas sobre educação e sobre o meu próprio percurso educativo haviam mudado durante esse tempo, de desenvolvimento profissional e pessoal na minha trajetória pela Faculdade de Educação. Acho importante, neste memorial, traçar o histórico das minhas experiências de aprendizagem e relatar as memórias que tenho desses momentos e espaços, que me fizeram e fazem a pessoa e profissional de educação que sou hoje.

Ainda bebê, por conta dos estudos da minha mãe, moramos por volta de um ano e meio na cidade de Norwich, na Inglaterra. Essa foi minha primeira experiência na creche, ou “nursery” como era chamada. Lá aprendi a falar inglês, a cantar minhas primeiras músicas e a dividir meus primeiros brinquedos. No final de nosso período na Inglaterra, minha irmã nasceu e pouco tempo depois voltamos para São Paulo, onde eu teria minha primeira experiência em uma escola. Estudei dos 3 aos 4 anos nessa escola em Santo André, se chamava “Mãe Natureza”, mas por conta do desenho do uniforme eu e minha irmã a chamávamos de “pintinho mamãe natureza” - e assim chamamos até hoje. A única memória que tenho desse período são as brincadeiras com 3 grandes amigas da turma à época, na parte da escola onde ficávamos esperando a chegada dos pais.

Lembro de ter ficado triste com a notícia, aos meus 4 anos, de que iríamos para Brasília. Logo no primeiro mês de aula na escola em que eu e minha irmã havíamos sido matriculadas, meus pais perceberam que algumas condutas adotadas na escola eram incompatíveis com os valores da nossa família, e foi assim que chegamos na escola de educação infantil em que eu estudaria por 3 anos. É lá onde tenho minhas primeiras memórias

mais vívidas do ambiente escolar: as rodas no começo do dia, contação de histórias, as festas de aniversário na sala, as travessias nas copas das árvores, os bolos de areia, os lanches coletivos, os circuitos que fazíamos com os móveis sala... São memórias de uma infância feliz, brincada, suja de areia, e também de muito aprendizado, no que diz respeito aos marcos acadêmicos esperados na educação infantil, apesar de não serem esses os momentos que me vêm à mente quando lembro desse período da minha escolarização.

Quando já não era possível permanecer nessa escola, que na época não possuía o ensino fundamental, escolhemos a próxima especialmente pelo número de colegas meus que iriam também para essa nova escola. Estar com meus amigos nesse ambiente novo era muito animador. Diferentemente da escola anterior, agora tínhamos uniformes, estojos com nosso próprio material, um parquinho com brinquedos enormes, uma cantina para comprar o lanche. Era uma escola de “gente grande”, e era assim que nos sentíamos, enquanto na hora do recreio passavam por nós os estudantes do ensino médio. Tenho memórias maravilhosas dessa escola, especialmente da professora Deise, minha professora no primeiro ano do ensino fundamental. Lembro que ela sempre tinha muita atenção com todos os seus alunos, sempre nos escutava, o diálogo era sempre presente. Além de lembrar vividamente do meu primeiro contato com material dourado e uma matemática com números na casa das centenas, memórias de brincadeiras de elástico com as amigas na hora da saída e do gosto da balinha que eu comprava na cantina vêm à mente quando penso nessa escola.

A partir da terceira série do ensino fundamental, passei a estudar na escola onde eu passaria a maior parte da minha trajetória na educação básica. Estudei lá até minha formatura na oitava série, fim do fundamental II e sou eternamente grata por todos os momentos vividos e todos os aprendizados. Fui marcada por muitas professoras e professores com os quais cruzei nesse caminho, especialmente Daniel (matemática), Juliana (literatura), Yara (geografia) e Milena (História). Hoje, como graduanda em pedagogia, olho para trás e penso em todos os traços e características desses docentes que tanto me marcaram e que gostaria de levar para minha própria trajetória docente.

Boa parte das memórias que tenho dessa época são relacionadas às amizades, algumas que perduram até hoje, e às relações que se davam no chão da escola. Minha primeira “melhor amiga”, as primeiras pequenas intrigas na escola, a busca por um grupo para pertencer, a rivalidade meninos vs. meninas. Analisando as lembranças que tenho da minha trajetória escolar, percebo que até esse ponto (oitava série do ensino fundamental) minhas memórias são majoritariamente relativas às experiências que vivi na troca com o outro, sejam os colegas ou os professores. São poucas as lembranças de estar sentada na carteira fazendo

atividades, copiando coisas do quadro, assistindo a aula, por mais que a maior parte do tempo no ambiente escolar consistisse nisso. Lembro das brincadeiras e das conversas com os professores, das broncas, do recreio com os amigos, e dos desentendimentos com eles também, dos jogos na aula de educação física. São lembranças que já não existem mais quando penso no ensino médio.

No Ensino Médio as escolas costumam ter como seu principal objetivo preparar seus alunos para vestibulares e demais provas de ingresso universitário, e minha experiência não foi diferente. Ao contrário dos relatos anteriores, agora sim as memórias são de passar o dia sentada em uma carteira, aprendendo algumas coisas e decorando outras de forma fragmentada. Era uma rotina cansativa, lembro-me de ir à escola já contando os minutos para que o dia acabasse. Atualmente, reflito muito sobre a questão do ensino médio e seus objetivos.

Durante todo meu ensino médio eu estava certa de que queria cursar Ciência Política na UnB. Em 2015 (terceiro ano do ensino médio) fiz as provas do PAS, do ENEM e do vestibular com esse objetivo, mas não passei. Em 2016 comecei a fazer o cursinho para o vestibular. Bati na trave, mas não passei. Frustrada por não ter ingressado no ensino superior e cansada de estudar para as provas, matriculei-me no curso de Direito de uma faculdade particular. Nesse ponto eu ainda tinha o sonho de entrar na UnB, e, junto ao curso de direito, continuei estudando para o ENEM. Quando realizei a prova, o sonho de cursar ciência política já não existia mais - no primeiro semestre do curso de Direito, cursei uma disciplina de Ciência Política e me desencantei pela possibilidade da ciência política, não como objeto de estudo, mas como prática profissional.

Então, quando recebi o resultado do ENEM ainda não fazia ideia de para qual curso aplicaria. Eu procurava orientações na internet, testes vocacionais online, analisava o fluxo curricular de praticamente todos os cursos da área de humanidades da UnB. Com a nota que eu tirei e as opções que eu havia procurado, havia os cursos de História, Comunicação Organizacional e Pedagogia. Comecei a pensar então sobre qual dos três me proporcionaria uma ocupação profissional que me satisfizesse. A Pedagogia, que nunca havia sido minha primeira opção, de repente se tornou a única opção possível. Desde a primeira vez que me imaginei como professora, não consegui mais me imaginar fazendo outra coisa.

O meu encontro com a Pedagogia e as coisas que vivi durante meu percurso formativo foram mágicas, transformadoras. Tão únicas que é difícil encontrar palavras para descrever o impacto que o contato com o universo da educação causou e continua causando em mim. Logo no segundo semestre do curso, em 2017, comecei a participar do Projeto de

extensão “Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras” (Projeto Autonomia) por convite de uma amiga que entrou junto comigo na Pedagogia, e então um mundo novo de possibilidades se abriu. Vi que na universidade, além das disciplinas a serem cursadas, havia também espaço para outras possibilidades formativas. Encontrei na extensão um local de diálogo e troca, com diferentes saberes, provenientes de diferentes pessoas, essas vindas de diversos lugares. Coordenadoras e professoras de escolas públicas, profissionais de uma associação de pais e mestres, Mamulengueiros, professores de outros departamentos da Universidade, crianças da asa norte, crianças do Paranoá, colegas latino-americanos que também lutam por outras educações. Foram com esses e tantos outros grupos que troquei e aprendi muito durante minha trajetória na extensão, como pedagoga em formação.

A aproximação com a extensão me levou a participar também de outro projeto de extensão sediado na Faculdade de Educação, “Semeadores de investigação (Semillero Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente”, projeto do qual fiz parte por quase três anos da minha graduação. Em um grupo de extensão autogestionado, realizamos ações de extensão em vários eixos organizadores do projeto: momento de estudos coletivos, ação de investigação com as crianças em espaços educativos, práticas de r-existências, intercâmbios...A extensão universitária me proporcionou, durante meu processo de formação, inúmeras possibilidades de aprendizado, aprendizado esse que acontecia também de acordo com minhas próprias curiosidades e inquietações e questões de interesse coletivo do grupo. A possibilidade de um espaço para investigar, a partir de caminhos construídos por nós mesmos foi transformadora na minha formação como docente, e por isso a escolha da temática para este trabalho de conclusão de curso. A prática da extensão universitária foi tão impactante para mim que passei a perceber e enxergar esse espaço da extensão como extremamente potente para a formação docente, e por isso vejo a importância de pautar esse espaço como de extrema importância não só na formação de todos os estudantes do ensino superior, mas especialmente de professoras e professores em formação.

Sempre fui muito grata pela possibilidade que tive de participar, durante três anos da minha graduação, em projetos e ações de extensão. A possibilidade de me formar professora para além da sala de aula, em diversas ações e eventos de extensão, fez-me questionar sobre os demais trajetos formativos experienciados por pedagogas e pedagogos em formação no ensino superior público brasileiro. Sabemos que para além das disciplinas de estágio supervisionado, são poucas as oportunidades para uma interação mais profunda entre a pedagoga em formação e seu futuro objeto de trabalho.

Ao encerrar esse ciclo de formação na Universidade de Brasília, reflito sobre minhas perspectivas profissionais futuras. Estar nas escolas praticando a docência, no contato e na troca diária com as crianças, é o que desejo para o futuro próximo da minha atuação como pedagoga. Tenho me aproximado muito e me interessado pela Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, quando acontece o processo de alfabetização das crianças. Atualmente, trabalho como monitora em uma escola particular bilíngue, em uma turma de Educação Infantil, onde tenho aprendido muito e vivenciado momentos de aprendizagem com as crianças, professoras e equipe da escola.

Apesar de gostar muito da escola em que trabalho hoje, meu sonho é ser professora na rede pública de ensino do Distrito Federal e, portanto, tenho também como objetivo passar no concurso da Secretaria de Educação e concretizar esse sonho. Além de querer me dedicar profissionalmente à docência, penso, a longo prazo, em me especializar em um mestrado ou em um curso de pós-graduação. Como ambição profissional, também a longo prazo, tenho vontade de me aproximar da área de políticas públicas e gestão da educação a nível estadual ou federal, ajudando a pensar e elaborar políticas públicas de formação de professores e de formulação de currículos.

Introdução

Ensino, pesquisa, extensão e gestão representam, hoje, os principais campos de ação da educação superior pública no Brasil. A participação e engajamento dos estudantes universitários nesses espaços formativos da graduação e as diferentes formas de construção do conhecimento, que cada um deles proporciona, é um ponto-chave na formação de profissionais críticos, conscientes e engajados na transformação de suas realidades e territórios. Entre essas grandes áreas de atuação das Instituições de Ensino Superior, destacamos nesse trabalho a extensão universitária, pensando nela como pilar essencial na formação docente.

Este Trabalho de Conclusão de Curso se debruça a analisar a extensão universitária como espaço potente para a formação de pedagogas. A temática do trabalho surge a partir de uma grande aproximação com a extensão universitária e com a temática de formação de professores durante minha trajetória na graduação em Pedagogia. Desde o meu ingresso em projetos de extensão, em 2017, no projeto “Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras” (Projeto Autonomia), e no projeto “Semeadores de Investigação (Semillero Brasil): Educação, Transformação e Alegria na Prática Docente”, em 2018, percebi a potência das trocas com os territórios e diferentes comunidades educativas na constituição das educadoras e educadores ali presentes.

Para além da minha aproximação pessoal com a temática, é importante ressaltar também a importância histórica do estudo da extensão. Entre os anteriormente citados campos de atuação que estruturam a universidade pública, a extensão é o mais recente em termos de consolidação na estrutura do ensino superior, além de receber menos incentivos financeiros e comumente ser colocada como apêndice na formação universitária (GUTIERREZ, 1992), e não como parte dela. Apesar de vista como uma função “menor” da universidade, o desenvolvimento de ações de extensão é crucial para o diálogo universidade-sociedade e para o cumprimento da função social da universidade (GADOTTI, 2017). Ao escrever sobre a relevância da prática extensionista na formação docente, reafirmamos a importância histórica dessa prática na formação de profissionais críticos e engajados na transformação da realidade.

Pautar e refletir sobre as diversas potencialidades da extensão, portanto, é de extrema importância para uma verdadeira integração da mesma com o currículo na formação de pedagogas e pedagogos.

A partir do reconhecimento da importância histórica da prática da extensão, seu caráter transformador e da experiência formativa vivida pela autora nas práticas extensionistas,

chegamos à pergunta organizadora deste ensaio: como a extensão universitária contribui na formação docente inicial? A partir dessa questão, temos como objetivo geral do trabalho compreender como a extensão universitária pode contribuir na formação docente inicial.

Diretamente vinculados ao objetivo geral do trabalho, temos como objetivos específicos: traçar o caminho teórico da extensão universitária no Brasil; compreender momentos históricos que levaram à institucionalização da extensão no país; conceituar a extensão universitária; debater a curricularização da extensão/extensionalização do currículo e, por fim, compreender quais elementos da extensão fazem dela um pilar de formação docente.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um exercício de revisão de literatura, realizado em quatro plataformas de busca por artigos científicos, a partir de descritores como: história da extensão universitária, conceito de extensão, formação docente inicial, curricularização da extensão .

O caminho metodológico para o desenvolvimento do trabalho se deu a partir da construção de um referencial teórico sobre a extensão universitária e a formação docente inicial, buscando reunir dados sobre a história e institucionalização da extensão no Brasil, sobre a relação da prática extensionista com a formação docente e sobre o debate contemporâneo da curricularização da extensão. Depois do levantamento dos textos e a reunião dos dados, foram realizadas duas análises temáticas sobre a curricularização do currículo e sobre a extensão universitária e formação docente, respectivamente.

Sendo assim, este artigo se organiza em três partes. A primeira consiste em um exercício de revisão bibliográfica sobre momentos-chave na consolidação da extensão universitária nas Instituições de Ensino Superior e suas vertentes históricas. Na segunda parte do artigo, buscamos conceituar a extensão a partir de um exercício reflexivo-teórico, além de realizar um debate sobre a curricularização da extensão e pautar a extensão universitária como condição de formação docente na graduação. Na terceira e última parte do trabalho, é apresentada de forma detalhada a metodologia utilizada na revisão de literatura dos textos, seguida da análise dos dados e das considerações finais acerca da temática.

A Gênese da extensão no Brasil e seus caminhos teóricos

Este capítulo tem como objetivo traçar o caminho teórico da extensão universitária no Brasil, a partir da investigação dos principais momentos históricos que levaram à sua institucionalização no país. Os trabalhos citados nesta primeira parte do artigo (Gurgel, 1986; Gutiérrez 1992; Nogueira, 2001; Jezine, 2004; Coelho, 2014; Freire, 2014; De Medeiros, 2017; Gadotti, 2017; Gomez, Dalla Corte, Rosso, 2019; Steigleder, Zucchetti, Martins, 2019) foram essenciais para o levantamento dos dados e informações acerca do contexto de surgimento e consolidação da extensão no país, sendo os referidos artigos e livro as fontes utilizadas para nos ajudar a compreender esses eventos. Entendemos que o processo de constituição da extensão universitária no país se deu a partir de vários agentes e suas respectivas demandas e objetivos e, assim, nos deteremos na análise dos fatos históricos aqui considerados mais relevantes para compreendermos o contexto e os objetivos da implementação da extensão universitária nas Instituições de Ensino Superior.

Em primeiro lugar, é preciso falar sobre a gênese da extensão universitária no ensino superior brasileiro. Entender como e quando começa a construção histórica da extensão, os seus objetivos, sua finalidade, os interesses políticos envolvidos e a atuação de movimentos sociais que contribuíram para a sua instituição nas universidades brasileiras nos ajuda a entender o presente e a pensar perspectivas futuras para o desenvolvimento deste campo.

Além de compreender os fatos históricos que levaram à institucionalização da extensão no Brasil, é preciso que falemos também das vertentes históricas da extensão universitária brasileira e as concepções de extensão que direta ou indiretamente incidiram sobre as propostas relativas à extensão universitária, tanto as conhecidas atualmente ou experiências que aconteceram em outras épocas. Segundo Gurgel (1986), temos duas principais vertentes de extensão: as universidades populares e o modelo de extensão norte-americano, ambas de extrema relevância para pensarmos nas primeiras experiências extensionistas no país.

Além das duas vertentes apontadas por Gurgel (1986), também foram formuladas, a partir das discussões teóricas de caracterização ou não da extensão como uma função da universidade, três concepções de extensão universitária: a assistencialista, a acadêmica e a mercantilista, que construídas historicamente, tomam corpo no exercício da prática curricular das atividades universitárias e expressam diferentes perspectivas ideológicas de universidade/extensão universitária e da relação universidade e sociedade (JEZINE, 2004, p. 1)

O surgimento da extensão universitária no Brasil está intrinsecamente atrelado ao contexto político do país e da América Latina como um todo, assim como sua história também não pode ser dissociada da história da constituição do próprio Ensino Superior no país. O conceito de extensão, sendo compreendido por Nogueira (2001) enquanto processo histórico, nasce nas universidades inglesas no século XIX.

A Extensão Universitária surge na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, vinculada com a ideia de EDUCAÇÃO CONTINUADA; destinada não apenas às comunidades menos favorecidas, mas à população adulta em geral, que não se encontrava na universidade. [...] Alguns anos depois, registram-se atividades de extensão nas Universidades americanas, caracterizadas pela prestação de serviços na área rural e também na área urbana (NOGUEIRA, 2001, p.58)

As ações de extensão, em sua gênese em terras inglesas, eram direcionadas para demandas específicas dos grupos que a frequentavam, em forma de pequenos cursos e afins (DE MEDEIROS, 2017). De caráter mais assistencialista e com foco em demandas específicas de alguns grupos, a prática inicial da extensão na Inglaterra se difere das primeiras experiências extensionistas no Brasil.

No território brasileiro, o surgimento da extensão universitária em escala nacional foi fortemente influenciado pelo Manifesto de Córdoba, ou Reforma de Córdoba em 1918. A reforma, ocorrida na Universidade de Córdoba, na Argentina, foi um marco para as universidades latino-americanas, constituindo-se como referência para as reformas universitárias que, posteriormente, viriam a se consolidar pelo continente. (GOMEZ, DALLA CORTE, ROSSO, 2019)

A reforma em questão teve como sua propulsora um manifesto produzido pelo movimento estudantil da Universidade de Córdoba. Fartos do modelo universitário importado da terra dos colonizadores, os estudantes reivindicavam uma educação mais democrática e com maior compromisso social. Entre as demandas estudantis, como a participação de estudantes na gestão da Universidade e uma relação mais próxima entre docentes e discentes, estava também o desejo de que a Universidade desempenhasse uma função social, que estivesse em constante diálogo com a sociedade, suas demandas e seus conhecimentos próprios. É a partir dessa demanda, pelo exercício da função social da Universidade, que começa a ser gestada a extensão universitária na América Latina, e, conseqüentemente, no Brasil. (GOMEZ, DALLA CORTE, ROSSO, 2019)

Em 1931, é realizada no Brasil a Reforma Francisco Campos, que reestruturou o ensino superior, autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, sendo a elaboração do Estatuto das Universidades um dos resultados mais importantes desse período.

O Estatuto ampliou as possibilidades de formação de professores secundários e de desenvolvimento da cultura, além de contar com a primeira referência legal à Extensão Universitária. (CACETE apud. GOMEZ, DALLA CORTE, ROSSO, 2019)

Através do Estatuto das Universidades, a extensão também foi institucionalizada como um canal de possibilidades para o aperfeiçoamento de estudantes (GOMEZ, DALLA CORTE, ROSSO, 2019, p.10). Para Gadotti (2017) o decreto de 1931 não menciona a extensão como uma função da universidade de cunho transformador, limitando-se a divulgação de pesquisas direcionadas para uma população mais instruída.

É possível, portanto, perceber que se faziam presentes as concepções assistencialista e mercantilista de extensão (JEZINE, 2004) nesse primeiro momento da institucionalização da extensão universitária no Brasil, com o advento do Estatuto das Universidades como principal veículo de difusão da formulação extensionista de prestação de serviços técnicos gerais numa perspectiva mais ampla (GURGEL, 1986, p.65).

Apesar da institucionalização da extensão universitária ter se dado a partir das repercussões do Manifesto de Córdoba e das próprias reformas no Ensino Superior brasileiro, Nogueira (2001) e Gurgel (1986) nos apontam registros de ações que caracterizam a extensão universitária no Brasil anteriores ao ano de 1918, como experiências na Universidade de São Paulo, em 1911, com o oferecimento de cursos e oficinas abertas para o público geral e também experiências na Escola Agrícola de Lavras e Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, que eram voltadas para a assistência técnica de produtores rurais (Gurgel, 1986).

Gurgel (1986) aponta a experiência da Universidade Livre de São Paulo como a primeira experiência de extensão universitária surgida no país, por conta da sua relação direta com uma instituição de ensino superior. O surgimento das universidades populares só foi possível por conta do decreto n.º 8.695, de 5 de abril de 1911, conhecido também como Reforma Rivadávia Correia. O decreto foi responsável pela instituição do ensino livre, dando “autonomia didática e administrativa às instituições de ensino superior que contavam com condições próprias de manutenção” (GURGEL, 1986, p. 34). Ainda sobre as primeiras experiências extensionistas no país, Gurgel (1986) traz a experiência, em 1920, da Escola Superior de Agricultura de Veterinária de Viçosa, inspirada nas “Land Grant Universities” (COELHO, 2014, p.13) como a primeira a implementar no Brasil o padrão extensionista norte-americano, que consiste basicamente na extensão como prestação de serviços, assumindo uma perspectiva de profissionalização regular (GURGEL, 1986, p. 62).

A ideia da universidade popular ressurgiu no país em 1938, como bandeira de luta dos movimentos estudantis (GURGEL, 1986, p. 35). A ideia é assimilada pelos estudantes brasileiros a partir do Manifesto de Córdoba, citado anteriormente. A Reforma de Córdoba abriu espaços possibilitadores de uma universidade mais crítica e foi propulsora de diversos eventos pela América Latina que tinham como objetivo o fortalecimento de novas tendências da pedagogia universitária, com destaque para a articulação da extensão. Aos poucos, as universidades latino-americanas foram avançando na concepção de extensão, contribuindo para o processo de institucionalização da extensão e para a formulação de políticas no sentido dessa implementação. (GOMEZ, DALLA CORTE, ROSSO, 2019)

No contexto brasileiro, as universidades surgiram tardiamente quando comparamos aos países vizinhos. Enquanto na Argentina a reforma universitária já era uma realidade, no Brasil estávamos vivendo o período da República Velha (1889-1930), com os oligarcas latifundiários ainda no poder. É nesse contexto que os movimentos sociais começam a se organizar em oposição à classe dominante e onde começa a ser gestado o movimento estudantil. (GOMEZ, DALLA CORTE, ROSSO, 2019)

Até 1937, o movimento estudantil se dava apenas em função de problemas específicos e sua atuação acontecia apenas no sentido da solução destes. As coisas passam a tomar outro rumo a partir do primeiro Conselho Nacional dos Estudantes, convocado pela Casa do Estudante do Brasil em 1937, com a finalidade de escolher um representante brasileiro para o Conselho Internacional dos Estudantes. É, então, que começa a se delinear uma tendência de unificação nacional dos estudantes (GURGEL, 1986, p. 38), culminando na fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que posteriormente ocuparia um lugar importante nos primeiros passos para a institucionalização da extensão no Brasil.

No ano seguinte ao seu surgimento, influenciada pelo Partido Comunista e pela Juventude Universitária Católica (JUC), a UNE elaborou o Plano de Sugestões para Uma Reforma Educacional Brasileira. (GOMEZ, DALLA CORTE, ROSSO, 2019). O referido plano de sugestões exigia uma universidade mais democrática, com autonomia política, administrativa e financeira, gratuidade do ensino, a reorganização acadêmica em seus métodos, conteúdos e técnicas (GURGEL, 1986) e a reformulação das funções da Universidade a partir da extensão, pautada na formação de cunho científico e artístico nos mais diversos meios sociais. (GOMEZ, DALLA CORTE, ROSSO, 2019).

No entanto, foi só a partir dos anos 1950 e 1960 que as universidades brasileiras, enquanto instituição, passaram a despertar para o seu compromisso social, muito por influência dos próprios movimentos sociais, particularmente com a participação da União

Nacional dos Estudantes (UNE) com seu projeto UNE Volante, que previa uma mobilização nacional dos estudantes a partir de caravanas (GADOTTI, 2017).

No final dos anos 50, a Reforma Universitária volta a estar em pauta, com a discussão da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reivindicações do movimento estudantil. E então em 1968, 30 anos depois da publicação do Plano de Sugestões da UNE, foi aprovada a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) (GADOTTI, 2017, p.2). No entanto, as intenções desta reforma são bastante diferentes do que foi reivindicado no documento apresentado pela UNE. Segundo Gurgel, a Lei n.º 5.540 foi o “instrumento legal por meio do qual a Revolução de 1964 procedeu aos reajustes necessários no sentido de que o sistema de ensino superior atendesse a seus interesses”. (GURGEL, 1986, p. 80)

A reforma foi, sem dúvidas, um mecanismo que colocou a educação superior a serviço do Estado, mas não se pode negar que, apesar de todas suas implicações, ela também abriu espaços para novas formulações, no sentido de relacionamento entre educação e sociedade (GURGEL, 1986, p. 87). Ainda para Gurgel (1986) para além de uma perspectiva colonizadora de levar serviços, durante o período da ditadura militar a extensão universitária também se esforçou para estabelecer um processo de comunicação com as classes subalternas, tentando dar continuidade ao trabalho iniciado no início da década de 60.

Para De Medeiros (2017) a Reforma Universitária de 1968 eleva a extensão universitária a um novo patamar: a partir de então ela se tornaria obrigatória nas Universidades Brasileiras. No entanto, Gurgel nos aponta que houve diversas interpretações da referida lei, muitas vezes onde a extensão era compreendida como tendo um caráter opcional, relacionando a extensão com atividades cívicas e desportivas ou ações culturais e artísticas, completamente desligadas da atividade acadêmica, assumindo um caráter assistencialista, com a oferta de cursos e serviços. (GURGEL 1986, p.84)

No início dos anos 60, poucos anos antes da aprovação da Reforma Universitária, a prática extensionista no Brasil estava finalmente tomando corpo, tanto em termos da quantidade e qualidade dos projetos sendo desenvolvidos, quanto no campo teórico, quando passam a ser afirmadas ideias referentes à extensão artística e cultural, e quando a extensão passa a ser compreendida como uma função eminentemente política (GURGEL, 1986, p. 171). Entre as principais experiências de extensão universitária desse período, Gadotti (2017) destaca o trabalho de Paulo Freire, que passa a coordenar, em 1962 o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como está engajado na criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE e a Universidade Volante (GADOTTI, 2017).

Em 1964, o golpe civil-militar interrompeu os trabalhos de Paulo Freire no Brasil, levando o educador ao seu exílio no Chile, onde passou a trabalhar no órgão responsável pela extensão educacional do programa de reforma agrária (GADOTTI, 2017, p. 4). Para Gadotti (2017, p.2) o golpe civil-militar de 1964 foi também um golpe contra a Educação Popular, visto que “Após o golpe de 1964, os projetos de extensão tornaram-se mais assistencialistas, e foram uma demonstração clara da intenção de responsabilizar as universidades pelo serviço comunitário e canalizar a ação dos estudantes em prol da nação, garantindo a ordem necessária à manutenção do sistema operante” (STEIGLEDER, ZUCCHETTI, MARTINS, 2019, p. 169)

Percebemos na fala das autoras a menção à extensão universitária como espaço apropriado pelo governo militar para controlar as ações dos grupos estudantis. De Medeiros (2017) corrobora com essa fala quando nos aponta que, depois do Golpe de 1964, propostas e atividades da UNE foram institucionalizadas e passaram a ser tuteladas pelo Estado como forma estratégica para envolver o estudante universitário em ações próximas das comunidades carentes. (DE MEDEIROS, 2017, p.11)

De Medeiros (2017, p. 10) nos aponta que, a partir dos anos 70, há uma tentativa de definir o significado do conjunto de conceitos relacionados à Extensão Universitária, um conceito complexo na medida em que também orienta o entendimento das funções relacionadas à extensão. Nesse movimento de busca pela conceituação e diretrizes para a atuação da extensão, e sob forte controle da censura, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), lança em 1975, o Plano de Trabalho da Extensão Universitária, o qual, mesmo diante da conjuntura de repressão, caracterizou-se por ser um avanço em relação às questões extensionistas no Brasil (DE MEDEIROS, 2017, p. 11)

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - hoje “Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras” - o FORPROEX, em novembro de 1987, também foi decisiva para o avanço no debate sobre a extensão universitária e seus conceitos organizadores. Para o FORPROEX, à época, a Extensão Universitária foi entendida como um “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2000/01, p.5). Para o FORPROEX, a Extensão Universitária era "uma via de mão-dupla" entre Universidade e sociedade, onde o saber popular era valorizado e reconhecido. (GADOTTI, 2017, p.2)

A Constituição de 1988 também foi um marco importante para a extensão universitária no Brasil, consagrando no Art. 207 o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão” (BRASIL, 1988). No entanto, foi apenas oito anos depois do reconhecimento da extensão como indissociável das atividades de ensino e pesquisa, em 1996, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (Lei no 9.394/96) estabelece em seu artigo 43 a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Gadotti, 2017, p.2).

Em 1999, é publicado pelo FORPROEX o Plano Nacional de Extensão, que definia conceitos e diretrizes para a extensão universitária brasileira, transformado em 2012 na Política Nacional de Extensão (GOMEZ, DALLA CORTE, ROSSO, 2019, p.7), mesmo ano em que o FORPROEX atualiza sua concepção de extensão, apontando como suas diretrizes “a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão” (FORPROEX, 2012, p. 29). Nas suas diversas manifestações o FORPROEX defende um papel inovador para a Extensão Universitária, capaz de promover uma interação transformadora entre universidade e sociedade. Entretanto, o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas universidades têm colocado muitos limites a essa visão da Extensão Universitária. (GADOTTI, 2017, p.3)

Nas últimas décadas, o FORPROEX atuou fortemente para superar o perfil e concepção assistencialista da extensão. Experiências considerando as necessidades da sociedade surgiram em numerosas Instituições de Educação Superior (IES), criando “alternativas concretas com base no diálogo Universidade-Sociedade, construindo consensos em busca da superação da tradição assistencialista e produzindo conhecimento acadêmico e científico de alto nível em favor dos cidadãos”.(OLIVEIRA NETO apud. GADOTTI, 2017, p 2)

Conceito e descrição da extensão universitária

Esta parte do artigo tem como objetivo conceituar a extensão a partir de um exercício reflexivo-teórico, além de reunir elementos que nos ajudem a pensar a extensão universitária como pilar de formação docente na graduação. Como visto anteriormente, as primeiras experiências extensionistas no Brasil eram em sua grande maioria de caráter assistencialista (GURGEL, 1986) com o objetivo de divulgar o conhecimento científico produzido na universidade, sem a compreensão do sujeito-alvo da ação de extensão como ser de transformação, capaz de fazer parte do processo de construção do conhecimento.

Para Coelho (2014) é a partir da década de 70 que a extensão universitária passa a experimentar mudanças conceituais importantes, quando em 1972, na Segunda Conferência Latino-americana de Extensão Universitária e Difusão Cultural, sediada no México, a extensão é conceituada como “a interação entre Universidade e os demais componentes do

corpo social, por meio do qual esta assume e cumpre seu compromisso de participação no processo social de criação da cultura e de libertação e transformação radical da comunidade nacional” (GUTIÉRREZ, 1992, p. 5)

Sobre os objetivos e orientações da extensão, definidos na Conferência em questão, Gutierrez (1992) argumenta que a articulação entre a extensão e as demais funções da universidade começa a ser compreendida como necessária a partir dessa conferência que fortalece e unifica em um documento as mudanças conceituais e metodológicas da extensão que vinham acontecendo na América Latina.

“Como puede apreciarse en estos señalamientos, la extensión aunque conserva una importante orientación sociopolítica, comienza a precisar su carácter académico, estableciendo la necesidad de articulación con las otras funciones de docencia e investigación, y definiendo los contenidos que debe comprender en sus acciones.” (GUTIERREZ, 1992, p. 5).

A extensão universitária começa, então, a ser enxergada para além da sua dimensão de função social, sendo compreendida como uma função importante e benéfica também para a própria academia. Para Coelho (2014), é possível que a primeira expressão teórica desse novo paradigma da extensão tenha aparecido nas publicações pioneiras do FORPROEX, citadas no capítulo anterior.

Antes da conferência em questão, Paulo Freire, de forma precursora, expôs uma crítica à prática extensionista difusionista tradicional (FREIRE 2014) propondo em seu lugar o conceito da prática dialógica da extensão, que especialmente no Brasil e em demais países latino-americanos é tomado como novo paradigma pedagógico da extensão. (COELHO, 2014, p.15) Quando falamos em extensão universitária, é preciso sempre pontuar a importância do trabalho de Paulo Freire para a compreensão de extensão como uma prática educativa transformadora.

Freire (2014, p. 20) rejeita o conceito de extensão como significado de transmissão de conhecimento e invasão cultural, que nega o homem como um ser de transformação do mundo. Para o educador, a extensão precisa ser compreendida como um ato de comunicação, que, pelo seu caráter dialógico, implica em uma reciprocidade que não pode ser rompida, ou seja, a comunicação pode ser compreendida como uma relação onde não há sujeitos passivos (FREIRE, 2014, p. 86). Sendo assim, a extensão, como ato de comunicação, também não existe de forma transformadora quando há sujeitos passivos nessa relação. Freire (2014, p. 28) compreende o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, que é construído a partir da relação dialógica dos sujeitos com o mundo.

Apesar da grande mudança paradigmática, é a partir de Freire que vemos um aumento da compreensão da extensão enquanto espaço de troca com os territórios. Todos se compreendem educadores-educandos e educandos-educadores, apesar dos resquícios de uma concepção de extensão que tem como objetivo compartilhar com a sociedade o conhecimento produzido na universidade, sem considerar os conhecimentos e a capacidade de transformação do mundo daqueles que pertencem ao território de atuação do extensionista. Com o objetivo de deixar a concepção assistencialista para trás e construir uma base comum do conceito de extensão e de procedimentos para a implementação e desenvolvimento de projetos, foi publicada em 2012, pelo PROEX, a Política Nacional de Extensão Universitária. (DE MEDEIROS, 2017, p.13)

No documento em questão, a extensão é conceituada da seguinte forma: “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.” (FORPROEX, 2012, p.29). Entre os demais objetivos, a Política Nacional de Extensão busca reafirmar a extensão como processo acadêmico indispensável na formação do estudante (FORPROEX, 2012, p. 9)

Assim como o ensino e a pesquisa, atividades de extensão no processo formativo do estudante devem ser compreendidas enquanto processos de ensino e aprendizagem (SILVA, KOCHHANN, 2018, p. 705), ou seja, a extensão deve ser compreendida enquanto um processo acadêmico.

Diretrizes para a extensão e a extensão como pilar de formação docente

Apesar de regulamentada por órgãos como o PROEX e FORPROEX, não haviam sido estabelecidas, até dezembro de 2018, diretrizes nacionais para extensão na educação superior. Na intenção de se fazer cumprir a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que consiste em assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária (BRASIL, 2014), em consonância com a Constituição Federal, LDB e demais legislações e documentos que compreendem a Extensão como função da universidade, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. O Forproex - Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras - foi fundamental na

discussão da concepção, diretrizes e princípios da extensão (DE MEDEIROS, 2013) e na atuação na audiência pública realizada em setembro do mesmo ano, para a discussão das Diretrizes para a Política de Extensão na Educação Superior Brasileira.

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira nos fornecem elementos importantes para pensar a extensão enquanto condição para a formação docente, mas também para fazer uma crítica ao conceito de curricularização da extensão, que fica explícito quando, no artigo Art. 4º do referido documento fica estabelecido que “*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;*”(BRASIL, 2019) e quando no Art. 2º fica estabelecido que “*As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de **componentes curriculares** para os cursos[...]*”(BRASIL, 2019, grifo nosso), sendo a extensão colocada como componente curricular dos cursos de graduação, passando a ocupar um lugar que se aproxima mais de uma disciplina a ser cumprida do que um projeto ou ação de extensão ao qual o estudante se integra e passa atuar de forma significativa e transformadora.

Na perspectiva de Gadotti (2017, p.4) a curricularização da extensão faz parte da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na universidade e também da necessária conexão da universidade com a sociedade. Steigleder, Zucchetti e Martins (2019) corroboram com a compreensão de Gadotti, sobre a necessidade da curricularização a partir das Diretrizes para a Extensão, pois assim seria garantida a efetivação da institucionalização da extensão, justamente por esta agora estar diretamente integrada com o currículo. (STEIGLEDER, ZUCCHETTI, MARTINS, 2019, p. 173)

Apesar dos esforços legais para a obrigatoriedade da extensão enquanto componente curricular, podemos perceber que, na prática, outros elementos são necessários para o sucesso dessa implementação. Como exemplo, trazemos o caso do curso de Engenharia Elétrica do campus Itajaí do IFSC, cujo plano político-pedagógico elaborado em 2014 já tinha como um dos seus objetivos o cumprimento da meta 12.7 do PNE (DA SILVA, GARCIA, 2019). Aqui vamos focar nas dificuldades apresentadas pelas autoras no que diz respeito à curricularização da extensão. A primeira dificuldade citada, e colocada pelas autoras como o maior desafio, foi a mobilização interna dos estudantes. Nas três edições do projeto, a participação estudantil foi de aproximadamente 32%, sendo os motivos apontados para a baixa participação a falta de tempo e disponibilidade e a locomoção até as escolas onde aconteciam os projetos. (DA SILVA, GARCIA, 2019)

Como segunda dificuldade apresentada, as autoras elencam os curtos prazos dos editais e a dificuldade burocrática de submeter projetos no sistema. Para exemplificar, as autoras citam um caso ocorrido na segunda edição do projeto, quando não foi possível a obtenção de recursos em editais por conta de excessivas exigências do sistema. Como último desafio citado pelas autoras, está a sobrecarga docente na coordenação de projetos de extensão. São atividades que muito demandam, mas que não recebem o reconhecimento e prestígio merecido dentro da academia, o que acaba levando ao baixo engajamento dos docentes nesses projetos, e à consequente sobrecarga dos profissionais que se dedicam à coordenação dos projetos de extensão. (DA SILVA, GARCIA, 2019). Imperatore (2015) também evidencia a insuficiente formação de gestores e docentes em extensão, que muitas vezes compreendem a extensão como responsabilidade social da instituição, ou como prestação de serviços e potencial captadora de recursos, raras vezes a compreendendo como função acadêmica.

A partir do que é relatado no trabalho de Da Silva e Garcia (2019), podemos perceber que a dificuldade na implementação extensão como parte do currículo acontece porque, para além dos parâmetros legais, é necessário uma mudança epistemológica nas concepções curricular e institucional, uma mudança em que o pedagógico supere o político, onde haja o fim da supremacia disciplinar, o predomínio da unidade teoria-prática, a articulação entre as instâncias decisórias, a autonomia didático-pedagógico-financeira das instituições. (REIS apud. SILVA e KOCHHANN, 2018).

A formação integral e cidadã dos estudantes também é pautada nas Diretrizes para a Extensão, documento que compreende como estruturante para a concepção e a prática da extensão em seu Art. 5º inciso II e Art. 6º inciso I, respectivamente “*a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;*” e “*a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável*” (BRASIL, 2019). Ou seja, o caráter formativo da prática extensionista já é formalmente reconhecido e tido inclusive como parte estruturante da extensão, o que precisa ser levado em consideração no debate sobre a curricularização da extensão. Esta, que se apresenta como terreno tão fértil para novos aprendizados, como espaço para colocar conhecimentos adquiridos em prática, que contribui para a formação integral dos estudantes, nos parece merecer (e precisar) ocupar um espaço maior na formação de pedagogas e pedagogos do que os 10% de carga horária curricular estudantil estipulados no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)

Metodologia

Este trabalho, realizado a partir da motivação da autora em pautar a extensão universitária enquanto pilar importante na formação de pedagogas e pedagogos, tem como objetivo geral compreender como a extensão universitária pode contribuir na formação docente inicial, e tem como objetivos específicos: 1) traçar o caminho teórico da extensão universitária no Brasil; 2) compreender momentos históricos que levaram à institucionalização da extensão no país; 3) conceituar a extensão universitária; 4) debater a curricularização da extensão; 5) compreender quais elementos da extensão fazem dela um espaço de formação docente.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma revisão de literatura em artigos, teses, dissertações, livros e periódicos, com o objetivo de reunir informações e dados que contribuíssem com o debate da extensão universitária e sua relação com a formação docente. Para o levantamento dos trabalhos utilizados como referência neste artigo, utilizamos quatro plataformas de busca online: Portal de periódicos da CAPES; Portal de busca integrada (AGUIA-USP); SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico. Com exceção dos livros de Gurgel (1986) e Freire (2014), todos os trabalhos aqui utilizados como referência foram encontrados nas plataformas supracitadas.

Para a busca nas plataformas foram utilizados os seguintes descritores: história da extensão universitária; conceito de extensão; curricularização da extensão; extensão universitária e formação docente inicial. Enquanto a busca pelos três primeiros descritores foi realizada de forma individual, a busca pelo descritor “formação docente inicial”, por meio da ferramenta dos operadores booleanos, foi realizada em conjunto com o termo “extensão universitária”, visto que nosso interesse com este exercício de revisão de literatura é fazer um breve apanhado do conhecimento produzido sobre extensão universitária e formação docente. Em seguida, será descrito o processo de busca nas plataformas pelo qual chegamos aos textos utilizados como referência para o trabalho.

Para o desenvolvimento da primeira parte deste trabalho, que se detém a compreender fatos históricos e legislações importantes para a implementação e institucionalização da extensão universitária no Brasil, os textos de referência foram levantados a partir da busca pelo descritor “história da extensão universitária”, e com o filtro “revisado por pares” nas quatro plataformas já citadas. De todos os descritores utilizados para esse exercício de revisão bibliográfica, este foi o que mais gerou resultados: somando os dados das quatro plataformas, foram 9.412 trabalhos encontrados. A partir da análise dos títulos, foram selecionados 230

artigos para a leitura dos resumos, dos quais sete foram escolhidos para servir de referencial para o primeiro momento deste trabalho. Os textos foram selecionados a partir da aproximação com os descritores utilizados.

O segundo descritor utilizado neste exercício de revisão bibliográfica, “conceito de extensão”, com o filtro “revisado por pares”, gerou, nas quatro plataformas, 6.729 artigos encontrados, dos quais, a partir do título, foram selecionados 42 para a leitura do resumo, resultando na escolha de cinco artigos que mais se aproximaram com o conteúdo do descritor utilizado. Em relação ao descritor “curricularização da extensão”, a busca realizada nas quatro plataformas e com o filtro “revisado por pares” foram gerados 69 resultados de artigos, dos quais a partir do título foram selecionados 27 para a leitura dos resumos. Desses 27, seis foram selecionados para compor o referencial deste trabalho. Em todas as etapas de seleção, os textos foram escolhidos de acordo com a aproximação dos descritores com a temática do trabalho.

Por fim, foi realizada a busca conjunta dos descritores “extensão universitária” e “formação docente inicial”. Nas quatro plataformas, e, novamente com a utilização do filtro “revisado por pares”, foram encontrados 220 artigos, dos quais, a partir do título, foram selecionados 140 para a leitura dos resumos. Destes 140, 8 foram selecionados para contribuir teoricamente com este artigo. O critério utilizado para a seleção dos textos foi a aproximação com os descritores utilizados e com a temática do trabalho.

Para análise realizada nas duas tabelas abaixo, a primeira sobre curricularização da extensão e a segunda sobre extensão universitária e formação docente inicial, foram selecionados textos do período de 2010 a 2020, com o objetivo de compreender como as duas temáticas foram pensadas e debatidas ao longo dessa década, na qual o debate sobre o papel e o lugar da extensão no ensino superior foi bastante presente.

Análise dos dados e resultados

Em consonância com os objetivos deste trabalho, as informações foram analisadas em dois momentos. No primeiro momento, foi feita uma análise dos textos com a temática da curricularização da extensão, com a finalidade de compreender o tema central desses trabalhos e de que forma eles contribuem para o debate da extensão como um pilar para a formação docente. No segundo momento, foi realizada a análise dos textos que compreendem as temáticas “extensão universitária” e “formação docente inicial”, a fim de reunir um apanhado do que já foi produzido em termos de conhecimento científico acerca da temática.

Análise temática: curricularização da extensão

Tabela 1

Título do Artigo	Autoria	Palavras-chave	Tema Central
Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do FOREXT e Diretrizes Nacionais	Luciane Iwanczuk Steigleder; Dinora Tereza Zucchetti; Rosemari Lorenz Martins (2019)	Creditação Curricular Concepção de Extensão. Princípios. Ensino Superior	O artigo trata, principalmente, da atuação do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Comunitárias para o reconhecimento, valorização e institucionalização da extensão universitária no País, atuando como defensor da curricularização da extensão e como ator importante na construção das diretrizes para a extensão.
Curricularização da Extensão no Câmpus Itajaí do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)–conquistas e desafios	Fernanda I. M. Argoud da Silva; Rafaela Garcia (2019)	Curricularização. Atividades Complementares. Engenharias	O relato de experiência faz a análise de três edições de um projeto de extensão desenvolvido no Câmpus Itajaí do Instituto Federal de Santa Catarina, dentro da proposta de curricularização da extensão.
Curricularizar a Extensão ou Extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE	Simone Loureiro Brum Imperatore; Valdir Pedde; Jorge Luis Ribeiro Imperatore. (2015)	Extensão Universitária. Currículo. Políticas Públicas.	O artigo apresenta a trajetória da extensão universitária no Brasil, a partir de um breve histórico do ensino superior e dos Planos Nacionais de Educação, e então apresenta possibilidades, para além da curricularização da extensão, que possam cumprir com a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação

Curricularização da extensão: desafio da educação superior	Noemi Ferreira Felisberto Pereira; Rosilene Alves da Silva Vitorini (2019)	Extensão. Currículo. Creditação. Comunidade. Demanda Social.	O artigo faz uma análise dos fundamentos teóricos que sustentam a creditação da extensão e aponta que a curricularização da extensão consiste em uma nova forma de pensar e ver os componentes curriculares.
Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante.	Kátia Curado Silva; Andréa Kochhann (2018)	Avaliação. Concepção. Curricularização. Extensão. Formação	Este artigo trata das concepções de extensão universitária na formação do estudante, da curricularização dessas atividades no processo formativo e da avaliação das ações extensionistas. As autoras defendem que as ações extensionistas influenciam na formação do estudante.
Curricularização da extensão: Potências e desafios no contexto da gestão acadêmica.	Bernadete Maria Dalmolin; Adriano José Hertzog Vieira (2015)	Gestão. Currículo. Extensão. Universidade. Comunidade.	Os autores defendem a curricularização da extensão como proposta integradora para a indissociabilidade. A curricularização é proposta a partir de uma gestão transversalizada, capaz de realizar uma escuta qualificada dos anseios da comunidade, trabalhando no exercício coletivo da concretização de atitudes que possibilitem a formação integral dos sujeitos, em vista de uma sociedade mais justa, democrática e promotora da qualidade de vida.

Fonte: Autoria Própria

A tabela apresentada acima conta com os seis textos selecionados sobre a temática da curricularização da extensão, organizados por título do trabalho, autoria, palavras-chave e tema central. O primeiro ponto para o qual gostaria de chamar atenção, é o uso do termo “curricularização”. Apesar de estar presente no título de todos os textos apresentados, o termo

só aparece duas vezes quando nos atentamos para o campo das palavra-chave, o que nos parece acontecer por se tratar de um termo relativamente novo no debate acerca da extensão universitária. O termo “curricularização da extensão” passa a ser difundido a partir do encontro do FOREXT em Campinas, no ano de 2014, que teve como temática central “Curricularização da Extensão nas ICES: Desafios do PNE 2014-2024” (STEIGLEDER, ZUCHETTI, MARTINS, 2019).

Steigleder, Zuchetti e Martins (2019) acreditam que, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Extensão Universitária, a extensão finalmente passaria a ser colocada em um local de destaque, visto que seria garantida a efetivação da institucionalização pela integração com o currículo, o que levaria ao tensionamento de uma nova configuração de educação superior. Dois anos antes da publicação das Diretrizes, em 2017, já estavam sendo colocadas em prática algumas experiências de curricularização da extensão, entre elas a experiência relatada no estudo de caso “Curricularização da Extensão no Câmpus Itajaí do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)–conquistas e desafios”, por Fernanda Argoud da Silva e Rafaela Garcia. Sem uma grande gama de recursos e orientações específicas sobre como de fato efetivar a curricularização da extensão, o objetivo de que 10% da carga horária total dos estudantes fosse dedicada a atividades de extensão não foi alcançado. No entanto, o estudo de caso aponta como fator positivo da tentativa de implementação da curricularização a compreensão, por parte dos estudantes, das atividades de extensão como parte fundamental de seus itinerários formativos. (DA SILVA, GARCIA, 2019)

Seguindo com a breve análise dos textos, temos “Curricularização da extensão: desafio da educação superior”, por Noemi Ferreira Felisberto Pereira e Rosilene Alves da Silva Vitorini. No presente artigo, as autoras expandem o debate sobre a curricularização da extensão, não restringindo-o apenas ao processo extensionista, mas também a desafios que perpassam as dimensões de ensino e pesquisa, fomentando um novo olhar sobre as práticas de formação universitária e à concepção de educação (PEREIRA; VITORINI, 2019). Para as autoras, o debate sobre a curricularização da extensão não se detém apenas à integração da prática extensionista ao currículo dos cursos das Instituições de Ensino Superior, funcionando também como uma interface para repensar o currículo da graduação no processo de ensino e de aprendizagem vinculados a problemas reais da sociedade. (PEREIRA; VITORINI, 2019)

Seguindo na mesma perspectiva de Pereira e Vitorini (2019), Dalmolin e Vieira (2015) no artigo intitulado “Curricularização da extensão: Potências e desafios no contexto da gestão acadêmica” entendem que a curricularização necessita ser discutida e problematizada, buscando compreendê-la em um contexto mais amplo e complexo do que a simples inserção

curricular, seja como disciplina, projeto ou programa (DALMOLIN, VIEIRA, 2015). Para os autores, a inclusão da extensão dentro do formato curricular tradicional “poderá ser (mais) um apêndice a satisfazer algumas das nossas ansiedades e/ou as exigências legais, correndo o risco de destruir a potência que a extensão pode ter em si, pela sua dialogicidade, porosidade e capacidade de captar distintas realidades.” (DALMOLIN, VIEIRA, 2015, p. 7139)

Entre os textos selecionados para esse trabalho dentro da temática da curricularização da extensão, apenas um trata também da temática de formação de professores. O artigo “Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante”, de autoria de Kátia Curado Silva e Andréa Kochhann, trata das concepções de extensão universitária na formação do estudante, da curricularização dessas atividades no processo formativo e da avaliação das ações extensionistas. As autoras chamam atenção para a importância do acompanhamento e avaliação das ações e projetos de extensão e afirmam que a partir da tessitura entre ensino, pesquisa e extensão a “formação docente se daria na forma mais real e concreta, em que a teoria e a prática de fato podem vir a ser unidade, visando a uma formação crítica e emancipadora, para propiciar transformações sociais de forma mediata.” (SILVA, KOCHHANN, 2018, p.722)

Ainda para Silva e Kochhann (2018), com base em suas análises, o que caracteriza a influência da prática extensionista na formação docente são a finalidade, a atividade, a característica, o sentido, a perspectiva e a epistemologia que a ação extensionista carrega em si. Na compreensão das autoras, para que o potencial formativo da extensão seja plenamente alcançado, as atividades de extensão não podem ser de prestação de serviços e assistencialismo, mas de ordem acadêmica, visando à transformação do real. (SILVA, KOCHHANN, 2018)

Além do que já foi explicitado em relação aos textos apresentados na Tabela 1, gostaria de chamar atenção para dois pontos que se fazem presentes na totalidade dos textos analisados: a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa extensão e a importância da unidade teoria-prática nos currículos do ensino superior. A partir dessa análise, podemos perceber que, por mais que ainda haja diferentes perspectivas sobre as formas de integração da extensão ao currículo, já existe um certo consenso sobre a importância da prática extensionista para a formação de profissionais críticos e engajados com a transformação social.

Análise temática: extensão universitária e formação inicial docente

Tabela 2

Título do artigo	Autoria	Palavras-chave	Tema central
Tecendo uma manhã: O estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão	Marise Marçalina de Castro Silva Rosa (2010)	Extensão universitária. Formação inicial de professores. Estágio supervisionado. Saberes docentes. Universidade.	A tese de doutorado trata das contribuições da Extensão Universitária na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
A contribuição da extensão universitária para a formação docente	Berenice Rocha Zabbot Garcia (2012)	Extensão universitária. Formação inicial docente. Desenvolvimento profissional docente	A tese investiga as possíveis contribuições da extensão universitária para a formação de professores
Trajetórias de formação construídas a partir dos projetos de Extensão Universitária: o olhar dos egressos do curso de licenciatura em educação física da FCT/UNESP.	Paulo Roberto Brancatti (2018)	Formação inicial de professores. Extensão universitária. Educação física adaptada. História.	A tese tem como principal objetivo identificar e analisar, sob a perspectiva dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, as contribuições da participação em projetos de Extensão Universitária para a formação e construção de suas trajetórias profissionais.
Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites	Andréa Kochhann (2017)	Formação de Professores. Extensão Universitária. Perspectivas e Limites.	O estudo tem como objetivo analisar os limites e as perspectivas quanto à formação de professores no espaço da extensão universitária como componente curricular da universidade.
Extensão Universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão	Ana Maria Corrêa-Silva; Natália Ribeiro Da Penha;	Extensão Universitária. Formação Docente. Prática Profissional.	O estudo consiste na análise das opiniões das alunas de Pedagogia que fazem parte do projeto de

para estudantes de pedagogia	Josiane Peres Gonçalves (2017)		extensão “Pintando a Cara”, sobre a contribuição do referido projeto para o processo de sua formação docente.
Contribuição da extensão universitária na formação inicial docente em Ciências Biológicas	João Paulo Cunha de Menezes (2020)	Ensino-pesquisa-extensão. Formação Inicial. Ensino de Biologia.	O trabalho tem como objetivo analisar, sob o olhar dos estudantes de Licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, os significados e as implicações da Extensão Universitária em sua formação inicial.
Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições	Fabiane de Oliveira Schellin (2016)	Extensão Universitária. Formação de Professores. Educação Física.	A dissertação busca compreender a relação entre a prática da extensão universitária e a formação de professores de Educação Física.
Reflexões sobre as contribuições de um projeto de extensão para a formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia.	Karina Regalio Campagnoli, Denise Puglia Zanon (2019)	Extensão Universitária. Didática. Formação de professores.	O artigo busca compreender as possíveis contribuições da prática extensionista para a formação inicial de licenciandos em Pedagogia.

Fonte: Autoria própria

Durante o exercício de revisão bibliográfica, deparamo-nos com oito produções textuais que tratam das contribuições da extensão universitária na formação inicial de professores e que foram listadas na tabela acima.

A tese de doutorado “Tecendo uma manhã: O estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão”, por Marise Marçalina de Castro Silva Rosa trata das contribuições da Extensão Universitária na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Analisa-se a relação entre o desenvolvimento de atividades de extensão, no “Projeto Escola-Laboratório: uma alternativa para a melhoria do ensino fundamental”, durante o Estágio supervisionado em Docência do

Ensino Fundamental, e os possíveis saberes produzidos no campo acadêmico. A tese comprova que a extensão universitária produz saberes diferenciados e necessários aos futuros professores, e recomenda a inclusão da Extensão Universitária como elemento curricular obrigatório na formação de professores, por meio do estágio supervisionado.

Já na tese de Berenice Rocha Zabbot Garcia, “A contribuição da extensão universitária para a formação docente” a análise dos dados revelou que a participação em atividades de extensão contribui para a formação inicial na medida em que estas atividades oportunizam experiências múltiplas para o exercício da docência, que se desdobram e repercutem no desenvolvimento profissional dos professores.

Paulo Roberto Brancatti, em sua tese intitulada “Trajetórias de formação construídas a partir dos projetos de Extensão Universitária: o olhar dos egressos do curso de licenciatura em educação física da FCT/UNESP.” teve como principal objetivo identificar e analisar, sob a perspectiva dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, as contribuições da participação em projetos de Extensão Universitária para a formação e construção de suas trajetórias profissionais. A tese conclui que, na perspectiva dos egressos, a participação no projeto de extensão foi fundamental para o desenvolvimento de saberes docentes fundamentais à prática pedagógica adequada junto à pessoa com deficiência. Já no artigo “Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites”, a autora Andréa Kochhann nos revela que pela concepção acadêmica processual-orgânica é possível defender que a extensão possa vir a ser um espaço formativo que amplie a perspectiva para uma visão da educação como espaço da construção da crítica e emancipação.

Seguindo com a análise dos textos, temos o estudo intitulado “Extensão Universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia”, por Ana Maria Corrêa-Silva, Natália Ribeiro Da Penha e Josiane Peres Gonçalves. A partir da análise das opiniões das alunas de Pedagogia que fazem parte do projeto de extensão “Pintando a Cara” sobre a contribuição do referido projeto para o processo de sua formação docente, o estudo constata que o projeto realmente contribui com a formação profissional das universitárias, proporcionando, por meio das atividades práticas exercidas em ambientes diversificados, um aprendizado dinâmico e coerente com os desafios da atividade docente.

O artigo de João Paulo Cunha de Menezes, “Contribuição da extensão universitária na formação inicial docente em Ciências Biológicas”, que busca analisar sob o olhar dos estudantes de Licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília os significados e as implicações da Extensão Universitária em sua formação inicial, as reflexões dos

estudantes nos revelam que eles entendem a extensão universitária como uma forma de estabelecer uma relação entre a Universidade e a comunidade, como uma oportunidade de vivenciar na prática o que a universidade passa pela teoria. Ao final do artigo, o autor também pontua a carência na oferta de atividades de extensão nos cursos de licenciatura.

Já na dissertação de mestrado de Fabiane de Oliveira Schellin, intitulada “Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições”, os dados obtidos revelam que um número considerável de ações de extensão ainda é de caráter assistencialista e que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda tem dificuldades para se efetivar dentro das universidades. A pesquisa, porém, conclui que, apesar da desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, a extensão ainda se constrói como um espaço importante para a construção dos saberes educacionais necessários para a formação de professores.

Por fim, no artigo “Reflexões sobre as contribuições de um projeto de extensão para a formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia”, escrito por Karina Regalio Campagnoli e Denise Puglia Zanon, as autoras buscam refletir sobre as possíveis contribuições da prática extensionista para a formação inicial de licenciandos em Pedagogia. As autoras constataam que a prática da extensão universitária na formação inicial de professores propicia aos licenciandos uma percepção da prática docente que bastante se aproxima da realidade, se constituindo então como terreno fértil para a construção de conhecimentos próprios da prática docente.

Podemos perceber que em todos os oito textos analisados nesta parte do trabalho, a extensão universitária é entendida enquanto pilar importante para a formação docente na medida em que proporciona experiências capazes produzir saberes necessários para professores em formação (Rosa, 2010), (Campagnoli e Zanon, 2019) (Brancatti, 2018), (Garcia, 2012), (Kochhann, 2017) (Corrêa-Silva, Da Penha, Gonçalves, 2017), (De Menezes, 2020) (Schellin, 2016).

Considerações finais

A extensão universitária praticada no processo de formação docente, com intencionalidade e com a compreensão de que todos os sujeitos envolvidos no processo são seres de transformação, permite colocar o estudante extensionista não apenas como alguém que “ensina”, mas especialmente como alguém que aprende. E esse aprendizado não se dá de forma mecânica e acrítica, como uma prática de quem está “aprendendo a ensinar”, mas sim de forma dialógica, no contato constante com o território e na troca com os sujeitos da ação extensionista, que diariamente nos ensinam e guiam nossa prática enquanto extensionistas e educadoras.

Ter a extensão reconhecida como requisito curricular dos cursos de graduação é uma grande conquista, mas precisamos nos atentar à forma escolhida para implementá-la no currículo, que agora passa a contar com 10% da sua carga horária dedicada à extensão, para que ela não vá no caminho contrário aos princípios e conceitos da própria extensão. Acreditamos que a forma mais significativa de integrar a extensão ao currículo não seja a partir do modelo de obtenção de créditos por hora dedicada a projetos de extensão, mas sim a defesa da indissociabilidade das atividades curriculares ensino-pesquisa-extensão em sua totalidade - ou seja, defendemos a “extensionalização” do currículo no lugar da curricularização da extensão. Assim como Pereira e Vitorini (2019) acreditamos na “perspectiva da curricularização da extensão como uma interface para repensar o currículo da graduação no processo de ensino e de aprendizagem vinculados a problemas reais da sociedade.” (PEREIRA e VITORINI, 2019, p. 21)

Quando pensamos na extensionalização do currículo, estamos falando em colocar a extensão não como um projeto obrigatório para a integralização de créditos no currículo, e sim da construção de um currículo de formação de pedagogas e pedagogos cada vez mais comprometido com a aproximação e o diálogo entre academia e sociedade, que de forma conjunta constroem conhecimentos de grande impacto social. Nesse sentido, para Jezine (2004, p.2), temos uma perspectiva de extensão universitária que pretende deixar de ser uma função esporádica e assistemática para caracterizar-se como uma função acadêmica, que compõem o pensar e o fazer universitário, constituindo-se parte integrante do currículo em uma perspectiva de interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A partir da análise dos textos sobre extensão universitária e formação docente, concluímos que a extensão universitária já é, em certa medida, reconhecida como um pilar importante na formação de futuros professores e professoras.

Ao passar pela extensão como espaço formativo, potencializamos as categorias formativas de criação, pensamento crítico, autonomia no itinerário formativo e atuação nos territórios. A extensão, que compreendemos como espaço da relação dialógica entre universidade e sociedade (FREIRE, 2014), proporciona aos estudantes um itinerário formativo construído por momentos significativos. O ensino e a pesquisa nem sempre proporcionam essa experiência, por isso a importância de “extensionalizarmos” o currículo.

Pensar e falar sobre a relevância e a potência da extensão como pilar de formação docente é uma provocação ao currículo, que tem como suas maiores interações com espaços para além da universidade o estágio e a pesquisa, colocando a extensão como parte igualmente relevante e merecedora dos mesmos incentivos que o ensino e a pesquisa. Assim como Silva e Kochhann (2018) acreditamos que “a agenda estratégica para a extensão universitária é reconhecer seu potencial formativo” e que é preciso elevar a extensão a um patamar onde ela também seja reconhecida como prática crucial para a formação de bons profissionais.

Acreditamos que a extensão universitária se apresenta como um espaço repleto de possibilidades para a formação integral de pedagogas e pedagogos, e que esse potencial formativo pode ser alcançado em sua totalidade a partir da real integração da prática extensionista ao currículo dos cursos de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (**PNE**). Lei Federal n.º13005/2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES N° 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, S.1, pp.49-50, 2018a.

BRANCATTI, Paulo Roberto. Trajetórias de formação construídas a partir dos Projetos de Extensão Universitária: o olhar dos egressos do Curso de Licenciatura da Educação Física da FCT/UNESP. 2018.

CAMPAGNOLI, Karina Regalio; ZANON, Denise Puglia. Reflexões sobre as contribuições de um projeto de extensão para a formação inicial no curso de licenciatura em pedagogia. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, n. 2, p. 156-164, 2019.

COELHO, Geraldo Ceni. O papel pedagógico da extensão universitária. **Extensão, Uberlândia**, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2014.

CORRÊA-SILVA, Ana Maria; DA PENHA, Natália Ribeiro; GONÇALVES, Josiane Peres. Extensão Universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia. **Formação@ Docente**, v. 9, n. 1, p. 58-73, 2017.

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.

DA SILVA, Fernanda IM Argoud; GARCIA, Rafaela. Curricularização da Extensão no Câmpus Itajaí do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)—conquistas e desafios. **Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC**, 2019.

DE MEDEIROS, Márcia Maria. A extensão universitária no Brasil—um percurso histórico. **BARBAQUÁ**, v. 1, n. 1, p. 9-16, 2017.

DE MENEZES, João Paulo Cunha. Contribuição da extensão universitária na formação inicial docente em Ciências Biológicas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 8, n. 1, p. 74-85, 2020.

FORPROEX. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus. 2001a.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. “**Coleção Extensão Universitária**”. Manaus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014.

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

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot et al. A contribuição da extensão universitária para a formação docente. 2012.

GUTIÉRREZ, O. A. Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y los servicios. **Revista de la Educación Superior**, Benito Juárez, v. 81, p. 53-69, 1992

GOMEZ, Simone da Rosa Messina; DALLA CORTE, Marilene Gabriel; ROSSO, Gabriela Paim. A Reforma de Córdoba e a educação superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019020-e019020, 2019.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão Universitária: comunicação ou domesticação. **São Paulo: Cortez, Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986**.

Imperatore, S. L. B., Pedde, V., & Imperatore, J. L. R.. Curricularizar a Extensão ou Extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. **In Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**. Mar del Plata, Argentina: UNMDP, 2015.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. 2004. p. 1-6

KOCHHANN, Andréa. Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 276-292, 2017.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 35-47, 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, p. 57-72, 2001.

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.

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.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão universitária. **São Luiz (MA)**, 2010.

SCHELLIN, Fabiane de Oliveira. **Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2016

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.

SOUZA, Gahelyka Aghta Pantano; SANTOS, Bianca Martins; GHIDINI, André Ricardo. Experiências da extensão universitária na formação de professores de ciências. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 5, 2019.

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTINS, R. L. Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do FOREXT e Diretrizes Nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, 2019.