



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANA CALINE ALEXANDRE DA SILVA

**OLHARES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE
PEDAGOGIA COM APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**JOÃO PESSOA
2024**

ANA CALINE ALEXANDRE DA SILVA

**OLHARES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE
PEDAGOGIA COM APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós- Graduação em
Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação. Linha de pesquisa: Processo
de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nilvania Dos
Santos Silva

JOÃO PESSOA
2024

ANA CALINE ALEXANDRE DA SILVA

**OLHARES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE
PEDAGOGIA COM APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Processo de Ensino-Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dr^a. Nílvaníia dos Santos Silva

Resultado: Aprovada

João Pessoa, 28 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



NILVANIA DOS SANTOS SILVA
Data: 03/08/2024 11:47:44-0300
Verifique em <https://validar.dl.gov.br/>

Prof^a. Dra. Nílvaníia dos Santos Silva

Universidade Federal da Paraíba

Orientadora (Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente



SHYLLA MARIA FONTENELE MACEDO
Data: 11/08/2024 14:04:43-0300
Verifique em <https://validar.dl.gov.br/>

Prof.ª ~~DR~~ SHYLLA MARIA FONTENELE MACEDO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Avaliador Externo

Documento assinado digitalmente



MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA
Data: 13/08/2024 10:11:07-0300
Verifique em <https://validar.dl.gov.br/>

Prof^a. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista

Universidade Federal da Paraíba

Avaliador Interno

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Avaliador Externo (Suplente)

Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Avaliador Interno (suplente)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586o Silva, Ana Caline Alexandre da.

Olhares sobre a extensão universitária no curso de pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo / Ana Caline Alexandre da Silva. - João Pessoa, 2024.

109 f. : il.

Orientação: Nilvania dos Santos Silva.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino Superior - Extensão universitária. 2. Formação docente. 3. Educação do Campo. 4. Pedagogia.
I. Silva, Nilvania dos Santos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378(043)

Elaborado por ANNA REGINA DA SILVA RIBEIRO - CRB-15/24

Primeiramente a Deus, por ser luz nos momentos difíceis e pela conquista de escrever este trabalho. Ao meu pai, mesmo não estando mais nesse plano, se faz presente em coração e memória. A dona Antonia Alexandre (Mainha), que é minha grande inspiração tanto na vida pessoal quanto profissional. À minha amada família: filho, filhas, netos e marido pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência e porque sem eles minha vida não teria sentido! A minha querida orientadora e sua amada família pelo acolhimento, apoio e carinho dedicados a mim e família.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela sede do saber, e permissão para que esta conquista fosse alcançada.

À minha mãe Antonia, por seu amor e incentivo para que eu seguisse nessa jornada. Sua trajetória de vida pessoal e profissional, enquanto professora são exemplos para mim. Muito orgulho em ser sua filha! Ao meu pai Severino, *in memoriam*.

Hilda Caliana, Ana Paula e Aline (amadas filhas), Kelvin Alexandre (amado filho), Caleb e Vincenzo (amados netos), ofereço a vocês mais essa conquista, pois, o amor de vocês é o que me leva a lutar todos os dias!

Ao meu marido Paulo G. Freire, por sua parceria, paciência e acreditar que eu era capaz mesmo nos dias mais nublados.

Aos meus irmãos Francisco de Assis, Thiago Thalles, às irmãs Laise Maria e Saionara de Lourdes e sobrinhos (as), que mesmo distantes se fizeram presentes com mensagens de carinho e, a credibilidade depositada em mim durante esta jornada.

A minha orientadora, a Prof.^a Dra. Nilvania dos Santos Silva, por sua excelente prática docente, por ter me acolhido e despertado em mim o desejo de conhecer e atuar na educação do campo, para que se efetivasse a reconstrução do meu saber. Por auxiliar na elaboração deste trabalho, entre outros, e por sua dedicação, compreensão, carinho e confiança em mim depositados desde o início desta parceria.

Ao Professor Gabriel de Medeiros Lima por sua amizade, incentivo e ensinamentos.

Aos professores da graduação e da Pós-graduação, em especial da linha de pesquisa de ensino-aprendizagem. Por terem me guiado até aqui e ensinado o verdadeiro papel do educador, o qual não se faz apenas por amor à profissão, mas com ética e muita dedicação.

Ao Sr. Nilton e D. Isaura (pais da Prof.^a Nilvania) por todo carinho e cuidados de sempre! Ao Emerson (filho da Prof.^a Nilvania) por sua amizade, respeito e parceria ao final dessa jornada.

Às queridas professoras Sheyla Maria Fontenele Macedo e Maria do Socorro Xavier Batista. Pessoas mais que especiais, que com muito carinho não mediram esforços para me ajudar durante esta trajetória. Pelas horas dedicadas a leitura, ética profissional, e importantes contribuições entregues a essa produção.

Muito obrigada!

RESUMO

Optou-se pelo estudo da extensão universitária a partir de relatos de extensionistas da Universidade Federal da Paraíba. Investigou-se qual a concepção dos envolvidos em projetos de extensão universitária, em particular, acerca da importância da extensão no processo de formação? Desta forma, o objetivo geral foi analisar a concepção dos docentes e discentes extensionistas a respeito da contribuição para os envolvidos numa ação extensionista. Para tanto, o almejou-se alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) Realizar um levantamento bibliográfico com a finalidade de identificar, selecionar alguns estudos já realizados na área da extensão como aporte fundamental no processo formativo docente 2) Identificar possíveis estratégias adotadas pelo professor coordenador, a fim de fortalecer o processo formativo dos discentes envolvidos na ação; 3) Verificar a percepção dos discentes e docentes a respeito das possíveis contribuições relacionadas à sua formação enquanto extensionistas; 4) Analisar se /ou como as ações extensionistas desenvolvidas pela UFPB voltadas a comunidade campesina, estariam interligadas com os fundamentos da educação do Campo. Como aporte teórico, recorremos a autores como Brasil (1988); Caldart (2012); Freire (1998); FORPROEX (2006,2012); Grossi (2004); Libâneo (2002); Nogueira (2000); Política Nacional de Extensão Universitária (2012); Ponte (2009); Santana (2018); Santos (2016); Silveres (2010), entre outros, que versam a respeito da extensão e sua interface no processo de formação docente. Trata-se de uma pesquisa aplicada, descritiva, de natureza qualitativa e em relação às estratégias de localização e coleta dos dados, é de campo. Como sujeitos da pesquisa contamos com uma amostragem por conveniência, sendo (04) docentes e, (03) discentes dos Cursos de Pedagogia e Agroecologia dos Campi I e III da Universidade Federal da Paraíba, que tiveram participação em projetos de extensão executados nos últimos cinco anos, desenvolvidos em escolas situadas em área Rural. Para a coleta de dados, recorreremos à pesquisa documental, bem como, entrevistas semiestruturadas, com um roteiro prévio, as quais foram realizadas em campo, via – plataforma Google Meet. Utilizamos, em parte, a análise de conteúdo para a análise de dados. Constatou-se a importância de temáticas como a interação com a realidade vivenciada dentro das escolas, comunidades, a relação entre teoria e prática e a troca de saberes, subsidiadas por meio destes projetos de extensão que se revelaram como elementos fundamentais ao processo formativo docente. Os resultados também apontam a relevância da participação em ações como estas para a construção e fortalecimento de sua identidade tanto pessoal quanto profissional, não apenas do aluno bolsista e/ou voluntário, mas também dos coordenadores dos projetos e do participante externo.

Palavras-chave: Extensão. Formação docente. Educação no/do Campo. Pedagogia

ABSTRACT

It was decided to study university extension based on reports from extension workers from the Federal University of Paraíba. It was investigated what is the conception of those involved in university extension projects, in particular, about the importance of extension in the training process? Thus, the general objective was to analyze the conception of extension teachers and students regarding the contribution to those involved in an extension action. To this end, the aim was to achieve the following specific objectives: 1) To carry out a bibliographic survey in order to identify, select some studies already carried out in the area of extension as a fundamental contribution to the teacher training process 2) To identify possible strategies adopted by the coordinating teacher, in order to strengthen the training process of the students involved in the action; 3) To verify the perception of students and teachers regarding the possible contributions related to their training as extension workers; 4) To analyze whether / or how the extension actions developed by UFPB aimed at the peasant community would be interconnected with the fundamentals of rural education. As a theoretical contribution, we resort to authors such as Brasil (1988); Caldart (2012); Freire (1998); FORPROEX (2006, 2012); Grossi (2004); Libâneo (2002); Nogueira (2000); National Policy for University Extension (2012); Ponte (2009); Santana (2018); Santos (2016); Silveres (2010), among others, which deal with extension and its interface in the teacher training process. It is an applied, descriptive research, of a qualitative nature and in relation to the strategies of location and data collection, it is field. As research subjects we had a convenience sampling, being (04) professors and (03) students of the Pedagogy and Agroecology Courses of Campi I and III of the Federal University of Paraíba, who participated in extension projects carried out in the last five years, developed in schools located in rural areas. For data collection, we used documentary research, as well as semi-structured interviews, with a previous script, which were carried out in the field, via the Google Meet platform. We use, in part, content analysis for data analysis. The importance of themes such as the interaction with the reality experienced within schools, communities, the relationship between theory and practice and the exchange of knowledge was verified, subsidized through these extension projects that proved to be fundamental elements to the teacher training process. The results also point to the relevance of participating in actions such as these for the construction and strengthening of their personal and professional identity, not only of the scholarship student and/or volunteer, but also of the project coordinators and the external participant.

Keywords: Extension. Teacher training. Education in/of the Countryside. Pedagogy

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior
CCHSA - Centro De Ciências Humanas, Sociais E Agrárias.
CE - Centro De Educação
CEP - Comitê De Ética Em Pesquisa
COEP - Comitê De Ética Em Pesquisa
CONEP - Comissão Nacional De Ética Em Pesquisa
CONSEPE - Conselho De Ensino, Pesquisa E Extensão.
CRUTAC - Centro Rural Universitário De Treinamentos E Ação Comunitária
FORPROEX - Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Universidades Públicas Brasileiras
GOV - Governamental
LDB - Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional
MEC - Ministério Da Educação E Cultura
MST - Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE - Plano Nacional De Educação
PPGE - Programa De Pós-Graduação Em Educação
PROEX - Pró-Reitoria De Extensão
PROEXT - Programa De Extensão Universitária
SIGAA - Sistema Integrado De Gestão De Atividades Acadêmicas
UFPB - Universidade Federal Da Paraíba
NEMDR - Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases e características da Análise Conteúdo e ações realizadas.....	33
Quadro 2 - Descrição e análise , de algumas das possíveis contribuições relacionadas à sua formação enquanto extensionistas.	73
Quadro 3 - Alguns momentos, na perspectiva do coordenador de uma ação de extensão, essencial para fortalecer o processo de formação da equipe executora.....	79
Quadro 4 - Como as ações extensionistas desenvolvidas pela UFPB contribuem no processo de construção de saberes junto à comunidade externa.....	84
Quadro 5 - Outros posicionamentos acerca das ações de extensão na UFPB.....	84
Quadro 6 - Algumas descrições acerca do modo que realizavam as ações de extensão.	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Momento da ação e entrevista.....	17
Figura 2- Campus I da Universidade Federal da Paraíba - CCHLA.....	26
Figura 3. Campus III da Universidade Federal da Paraíba - CCHSA.....	27

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção acadêmica a respeito da formação docente.....	20
Tabela 2 – Produções acadêmicas com tema Pedagogia.....	21
Tabela 3 – Produções que contemplam a extensão como temática.....	21
Tabela 4 – Produções que contemplam a educação do campo como temática.....	22
Tabela 5 – Resultados encontrados para as palavras associadas e entre aspas.....	22

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1. Justificativa.....	16
1.2. Problemática.....	18
1.3. Objetivo(s).....	18
1.4. Estado da Arte.....	19
2. MÉTODO.....	25
2.1. Métodos: abordagem.....	25
2.2. Espaço da pesquisa/Público-participante.....	26
2.3. Técnicas de coleta dos dados.....	29
2.4. Técnicas de análise dos dados.....	32
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	35
3.1. Extensão Universitária e o Papel da Universidade.....	37
3.2. Extensão Universitária.....	39
4. PROJETOS DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	46
5. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	50
6. ALGUMAS REFLEXÕES À RESPEITO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	58
7. RESULTADOS: DA APRESENTAÇÃO À ANÁLISES INICIAIS.....	71
7.1. A extensão no processo de indissociabilidade, com a pesquisa e o ensino.....	71
7.2. Aspectos atrelados a relatos de momentos de formação de responsáveis pelos projetos: para o fortalecimento do processo formativo de extensionistas.....	78
7.3. A extensão como subsídio para a comunidade ter acesso aos saberes, mediado pela universidade.....	83
7.4. Justificando a escolha do tema/temática (foco) do projeto de extensão.....	85

PALAVRAS NÃO FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE(S).....	100
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	108
ANEXO(S).....	110

1. INTRODUÇÃO

O desejo por esta pesquisa surge ainda na graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias. Momento este em que a discente Ana Caline atuou como voluntária em projeto de pesquisa, e posteriormente passou a bolsista em projetos de extensão, vinculada ao Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural - NEMDR/UFPB/CCHSA, Campus III. Tendo como coordenadora, a Professora Dr^a. Nilvania dos Santos Silva, a qual, tinha entre suas linhas de pesquisa a educação do campo e a formação de professor.

Refletindo sobre estas ações para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, a autora deparei com o reconhecimento da grande contribuição que estas trouxeram enquanto graduanda. Assim, cresceu o desejo de saber se esta contribuição era algo em particular que ocorreu apenas comigo, ou se demais pesquisadores e extensionistas, quer fossem alunos ou professores tinham essa mesma percepção, e entre vários percalços nasce o projeto.

O qual me conduziu a este momento árduo, mas também de imensa gratidão e alegria em produzir essa escrita, por estar vinculada a um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPB - Campus I, na linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem. Sendo esta participação crucial à minha ascensão profissional e pessoal também.

Foram muitos os desafios enfrentados, mas superados e que trouxeram bons frutos entre eles o conhecimento, participação em eventos com direito a publicação, algo que eu amo fazer, laços afetivos criados outros fortalecidos. A linha de pesquisa de ensino-aprendizagem se dedica,

aos fundamentos, metodologias e processos de ensino e aprendizagem voltados para a produção do saber didático, na formação e atuação de professoras/es e educadoras/es, em práticas escolares e não escolares, no desenvolvimento curricular e em experiências de formação humana para a diversidade no marco de diferentes modalidades e níveis de educação. (UFPB/PPGE/CE, 2024)

Atualmente tem como coordenadora, a prof.^a. Maria das Graças de Almeida Baptista, e outros profissionais que compõem a linha. Entre eles, a prof.^a. Dr^a. Nilvania, pessoa pela qual tenho grande admiração, e a satisfação de tê-la como orientadora em mais essa fase da minha trajetória acadêmica.

1.1. Justificativa

Mediante o que foi exposto até aqui, supomos que se pode conceber no âmbito da educação a relação consolidada entre a extensão e o processo formativo como um meio eficaz de compartilhamento mútuo tanto de conhecimentos quanto de vivências entre docentes, discentes e comunidade, através de uma possível expansão dos processos de ensino-aprendizagem mediante práticas rotineiras.

Sendo este um fator de grande relevância, para iniciar a justificar o porquê de nossa proposta de pesquisa está voltada para esta temática. Uma vez que, supostamente essa articulação entre o ensino e a extensão, pode implicar numa forma eficiente de partilha de conhecimentos e experiências entre docentes, discentes e a comunidade, visando à possibilidade de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem subsidiado por essas práticas cotidianas.

Por conseguinte, considerou-se pertinente relatar que a escolha por este tema ocorreu por intermédio do reconhecimento de minha ascensão tanto na vida pessoal quanto acadêmica e profissional, a qual se deu por meio da atuação em projetos de pesquisa e extensão voltados a educação em específico em escolas do/no campo, a partir de meu ingresso no curso de Pedagogia, no ano de 2011.

Deste modo concordamos com Gil (2002, p.18), ao enfatizar que “o êxito de uma pesquisa depende fundamentalmente de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, entre as quais se associa o profundo conhecimento por parte do pesquisador ao referente objeto de estudo”.

De modo que, a discente Ana Caline parte de suas experiências vivenciadas durante sua trajetória como graduanda do Curso de Pedagogia na UFPB – Campus III. Período este que também atuava como integrante (bolsista) em projetos de extensão, fomentados pelo PROEXT¹ vem concordar com Gil (2002), ao reconhecer e associar sua evolução

¹O Programa de Extensão Universitária (PROEXT) 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. Criado em 2003, este programa abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social e é coordenado nacionalmente pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior. No âmbito da Universidade Federal da Paraíba, as propostas aprovadas no PROEXT 2014 foram apoiadas, dentro da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC), por meio da Coordenação de Educação Popular (COEP). Esperando-se, com esta iniciativa, estabelecer bases para uma gestão das políticas de Extensão Universitária segundo os princípios e pressupostos organizativos da Educação Popular, onde a transparência, a construção participativa, a criticidade, a problematização e o diálogo com as camadas populares e as políticas públicas de combate à exclusão social constituem elementos fundamentais. (PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E

acadêmica que a trouxe até o Curso de Mestrado em Educação na UFPB/PPGE, trazendo consigo uma bagagem teórica e prática no campo da extensão.

Foi inclusive em meio à execução de algumas ações extensionistas, que foram surgindo às inquietações com relação ao processo de formação do (a) professor (a), e algumas dificuldades destes profissionais em trabalhar com atividades práticas-pedagógicas que pudessem contribuir no fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem de seus educandos que a discente em questão traz como proposta de sua pesquisa o referido tema.

Dificuldades essas apontadas/relatadas pelos próprios profissionais das escolas, quando eram desenvolvidas as ações extensionistas, um desses vários momentos pode ser observado a seguir (figura 1).

Atividade realizada com a professora e os alunos da turma de pré I, II e 1º ano, na Escola Sólon de Lucena em Borborema PB. Com a produção do cartaz em sala, no ano de 2014. Mesmo momento e espaço em que Ana Caline realizava um diálogo com a professora, justamente sobre as dificuldades sentidas/enfrentadas por ela em sala de aula. Onde a mesma, ainda acrescentou que residia no município de Arara, e se dirigia com seu próprio transporte (motocicleta) todos os dias até a escola na localidade já mencionada, para dar aula.

Figura 1 – Momento da ação e entrevista.



Fonte: Acervo do NEMDR, (2014).

Ao rememorar esses momentos de ação e da escuta desses relatos, logo nos vemos diante da importância de abordar a respeito da formação docente. Tema este

que se propagou com muita intensidade entre as últimas décadas do século anterior, a partir dos debates em torno das reformas educacionais, em que se apontou como fator relevante a formação de professores para se chegar à melhoria da qualidade do ensino ofertado na época.

1.2. Problemática

Partindo do pressuposto de que a formação do “profissional para a docência deve ocorrer embasada por uma relação dialética entre teoria e prática” (Freire, 1997, p. 11), e de que a extensão acadêmica é um dos pilares da Universidade, indissociável do ensino e da pesquisa, visto que estes três pilares juntos viabilizam a expansão e (re) construção dos conhecimentos entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa a ela.

Supõe-se que ao buscar identificar, analisar e relatar o processo de ensino que pode mediar à construção de aprendizagens, a partir da participação em ações extensionistas, dentro do curso de Pedagogia com aprofundamento em educação do Campo, apontará ou não algumas das contribuições no processo formativo especialmente ao focar conhecimentos essenciais para (re) direcionar sua prática pedagógica para atuar na educação no e do campo.

Partindo destas reflexões trazemos as seguintes problematizações para o nosso trabalho de pesquisa: Qual a percepção dos docentes e discentes envolvidos em projetos de extensão universitária, em particular acerca da importância da extensão no processo de formação?

Dando sequência a esta produção, a seguir trazemos nossos objetivos para realização de nossa pesquisa.

1.3. Objetivo(s)

Quanto aos objetivos, salientamos que é um ponto de grande relevância para a fase de elaboração e conclusão de uma pesquisa, especificamente de uma pesquisa de cunho científico. Assim, Marconi e Lakatos (2003, p.24) atestam “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”. De modo que corroboramos com Appolinário, ao dizer,

O objetivo de toda pesquisa, é responder ao problema formulado no passo anterior, levando em conta alguns fatores importantes como o tempo e os recursos disponíveis para a realização da pesquisa, a experiência anterior do pesquisador, as necessidades do programa de

pesquisa ao qual o pesquisador está vinculado, entre outros. Tais objetivos se apresentam em dois níveis distintos: um único objetivo geral e um ou mais específicos. (2016, p. 76)

Objetivo geral: Analisar a percepção dos docentes e discentes sobre a contribuição da participação em projetos de extensão na Universidade Federal da Paraíba para a formação dos estudantes voluntários e bolsistas envolvidos.

Objetivos específicos:

- 1) Realizar um levantamento bibliográfico com a finalidade de identificar, selecionar alguns estudos já realizados na área da extensão como aporte fundamental no processo formativo docente;
- 2) Identificar possíveis estratégias adotadas pelo professor coordenador, a fim de fortalecer o processo formativo dos discentes envolvidos na ação;
- 3) Verificar a percepção dos discentes e docentes a respeito das possíveis contribuições relacionadas à sua formação enquanto extensionistas;
- 4) Analisar se /ou como as ações extensionistas desenvolvidas pela UFPB voltadas a comunidade campesina, estariam interligadas com os fundamentos da educação do Campo.

1.4. Estado da Arte

A seguir, por considerarmos pertinente, traremos alguns dados acerca da quantidade de estudos, já realizados no meio acadêmico que abordam ou envolvem temas aproximados ao da nossa pesquisa. Em sequência daremos ênfase ao referencial teórico.

Em decorrência da justificativa apresentada anteriormente, iniciamos esse tópico ancorando-se no que nos aponta Ferreira (2002), a respeito dos dados que nos propomos a apresentar. Assim,

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em

que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

Em concordância com esta citação de Ferreira (2002), que nos esclarece o que vem ser o estado da arte. Iniciamos por relatar que passos foram seguidos para alcançarmos a delimitação do nosso tema, bem como os vieses que nos guiaram nessa caminhada de busca à resposta de nossa questão.

Destarte, iniciamos por realizar uma busca no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de localizar de forma mais abrangente o que estava sendo pesquisado dentro da área de nossa temática, como também, comprovar por meio desta busca se a nossa pesquisa se encaixava como algo original, uma vez que toda pesquisa de cunho científico necessariamente precisa ser inédita.

E ao garimpar essas informações de forma mais ampla, subdividindo o tema geral em palavras chaves e a busca por ano. Obtivemos alguns resultados que estão apresentados sob forma de tabelas, e poderão ser analisados a seguir. Ver tabela 1 - Resultados para as palavras formação e docência.

Tabela 1 – Produção acadêmica a respeito da formação docente

Ano	Mestrado	Doutorado
2023	79	46
2022	90	48
2021	60	36
2020	102	43
Total geral: 505	Dissertações: 331	Teses: 173

Fonte: produzida pela autora (2023).

A seguir trazemos os resultados encontrados para trabalhos que contemplam a

Pedagogia em seus títulos ou como palavra chave. Ver tabela 2.

Tabela 2 – Produções acadêmicas com tema Pedagogia.

Ano	Mestrado	Doutorado
2023	1.753	750
2022	1.428	706
2021	1.573	590
2020	1.363	566
Total geral: 8.729	Dissertações: 6.117	Teses: 2.612

Fonte: Produzida pela autora (2023).

Do mesmo modo, consideramos significativo realizar a mesma pesquisa com as palavras extensão e, também educação do campo. Ver tabela 3.

Tabela 3 – Produções que contemplam a extensão como temática.

Ano	Mestrado	Doutorado
2023	218	112
2022	152	100
2021	189	73
2020	152	55
Total geral: 1.051	Dissertações: 711	Teses: 340

Fonte: Produzida pela autora (2023).

Por fim, os resultados envolvendo o tema Educação do Campo que traz um maior número de trabalhos produzido entre teses e dissertações. Ver tabela 4, na página seguinte.

Tabela 4 – Produções que contemplam a educação do campo como temática.

Ano	Mestrado	Doutorado
2023	264	105
2022	231	95
2021	199	72
2020	194	75
Total geral: 1.235	Dissertações: 888	Teses: 347

Fonte: Produzida pela autora (2023).

Finalizada essa etapa, iniciamos uma nova pesquisa. Desta vez, decidimos por fazer a busca com o título de nosso estudo na íntegra, porém, até o momento não conseguimos localizar nenhum trabalho que tivesse alguma semelhança. No entanto, ao buscar pelas palavras: Extensão, formação docente, Educação do Campo e pedagogia, utilizando aspas e a junção entre elas, conseguimos encontrar os seguintes resultados. Ver tabela 5.

Tabela 5 – Resultados encontrados para as palavras associadas e entre aspas.

Tema			Ano	Mestrado	Doutorado
“Extensão e Formação Docente”			2023	06	–
			2022	02	–
			2021	01	–
Total geral:13	Dissertações: 13	Teses: 0	2020	04	–
“Extensão e Educação do Campo”			2023	01	–
			2022	–	01
Total geral:03	Dissertações: 02	Teses: 01	2021	01	–

“Extensão e Pedagogia”			2023	01	–
			2022	–	01
			2021	–	01
Total geral: 04	Dissertações: 02	Teses: 02	2020	01	–
“Pedagogia e Educação do Campo”			2023	02	–
			2022	04	–
			2021	04	–
Total geral: 15	Dissertações: 14	Teses: 01	2020	04	01
“Pedagogia e Formação Docente”			2023	04	–
			2022	05	–
			2021	03	02
Total geral: 16	Dissertações: 14	Teses: 02	2020	02	–
“Pedagogia e Extensão”			2021	–	01
Total geral: 01	Dissertação: 0	Teses: 01			

Fonte: Produzida pela autora (2023).

O mesmo foi feito com os termos “formação docente e a extensão”; “formação docente e Educação do campo”, “formação docente e a pedagogia”, mas nenhum dado foi encontrado. Utilizando o mesmo método acima já demonstrado, só que desta vez utilizando o termo “Educação do Campo e formação docente”, “Educação do Campo e extensão”, “Educação do Campo e pedagogia”, também não foi mostrado nenhum resultado.

Afins de esclarecimento e para finalizar esta fase, relatamos que o mesmo procedimento foi utilizado com a “extensão” e demais palavras, e mais uma vez o resultado foi negativo para essa busca, até o momento de nossa pesquisa, segundo o banco de dados de teses e dissertações da Capes. O que em parte nos deixa feliz com relação a nossa pesquisa, que aparentemente e em acordo com os dados que acabamos de demonstrar, será a primeira na área.

No capítulo seguinte iremos tratar do percurso metodológico que nortearam a pesquisa, apontando os objetivos, como se deu a escolha do objeto, do campo e dos sujeitos da investigação, além de como foram feitos os procedimentos de produção e análise dos dados.

2. MÉTODO

Marconi e Lakatos (2003, p. 83) definem o método científico como o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Sendo a metodologia um dos elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho científico, e por ser uma ação complexa, a mesma não pode desenvolver-se de forma superficial, por ser ainda uma atividade fundamentada na produção do conhecimento entre o pesquisador, participantes da pesquisa e o objeto de estudo. Por isso requer um percurso metodológico que respeite sua singularidade, como descreve Gómez (1998).

2.1. Métodos: abordagem

É, portanto, segundo pensamento de Minayo (2002, p. 42-43) “mais que uma simples alegação dos métodos e técnicas que serão utilizados, tratando-se, pois, da indicação da escolha dos meios e de como o pesquisador irá operacionalizar suas ações investigativas, como também, a leitura operacional que o mesmo realizou do quadro teórico”.

Nessa perspectiva, iniciamos por enfatizar que à abordagem de nossa pesquisa está ancorada numa pesquisa qualitativa, onde nos respaldamos mais uma vez em Minayo (2010, p.21) por relatar que, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, se ocupa das Ciências Sociais, nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes”. Ainda sobre a abordagem qualitativa Tuzzo e Braga (2016, p.142), nos falam que,

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”.

A pesquisa foi descritiva (campo), a qual Triviños (1987) descreve,

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva e, tem por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. (Triviños, 1987, p.110,128).

2.2. Espaço da pesquisa/Público-participante

Ao direcionar o foco de nossa pesquisa aos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em particular aqueles que têm área de aprofundamento em educação do campo, automaticamente realizamos uma busca no site do Programa UFPB no seu município, por projetos de extensão que haviam ou estavam sendo realizados em escolas no/do campo entre os anos de 2021 a 2023, e esse recorte veio definir não só nosso público-participante, mas também o lócus de nossa pesquisa.

Quanto ao local de pesquisa, vale enfatizar que, com o intuito de fornecer ao leitor uma visão mais ampla desses centros universitários, aos quais nos referimos, fizemos um adendo para trazermos imagens panorâmicas que poderão ser observadas a seguir nas figuras 2 e 3.

Figura 2- Campus I da Universidade Federal da Paraíba - CCHLA



Fonte: (<http://plone.ufpb.br/ufpb/contents>).

Como pode ser constatado na figura 2, esse campus está localizado em uma

área urbana de João Pessoa, Capital do Estado e a figura 3, faz menção ao Campus da cidade de Bananeiras no interior do estado, e por tanto, uma imagem mais ligada ao rural, geograficamente falando. Embora sua localização esteja bem próxima ao centro da cidade.

Figura 3. Campus III da Universidade Federal da Paraíba - CCHSA.



Fonte(<https://www.cchsa.ufpb.br/cchsa/contents>).

Como resultado desta busca, obtivemos alguns dados que nos levaram a uma lista de nomes com indicativos a esses possíveis coordenadores. Uma vez que, foram localizados (09) trabalhos com ações extensionistas direcionadas à localidade do campo. Dentre eles, dois de um mesmo coordenador, dois já concluídos e sete em andamento, entre os Campi de João Pessoa e Bananeiras, PB.

Contamos com uma amostragem por conveniência, em razão de já ter em mãos os nomes desses sujeitos, e também um certo conhecimento com alguns destes docentes coordenadores. Bem como, pelo tipo de pesquisa que nos propomos a realizar. A respeito desse tipo de amostragem, cabe expressar,

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (Gil, 2008, p. 92).

Como forma de lembrete, os critérios de inclusão ou exclusão dos participantes (docentes e discentes), estavam condicionados ao fato de estarem ou terem sido integrantes de alguma ação extensionista nos últimos 03 anos, desenvolvidas

especificamente no campo ou com a comunidade ali residente.

Vale ressaltar que, em relação aos discentes, o fato de serem bolsistas ou voluntários não foi um critério para exclusão, bastou apenas que tivessem participado de projeto de extensão e expressassem de forma livre o interesse e disponibilidade de participar.

Quanto à escolha dos professores coordenadores dos projetos após a seleção dos projetos entramos em contato com os (08) profissionais via e-mail e WhatsApp seguido de anexo com texto explicativo a respeito da pesquisa, e do convite para possível participação. Resultando no aceite de (04) docentes e indicação de seus alunos. Assim distribuídas: (02) professoras e (1) aluno do Campus I e, (02) alunos e (02) professoras do Campus III.

Os quais serão apresentados com os pseudônimos: Flor de Mandacaru, Pitaya, Girassol, Coroa de Frade, Cacto, Palma e Xique e Xique, ao tratar do resultado das entrevistas no capítulo 6 .

No que se refere à participação dos sujeitos, a pesquisa foi feita de acordo com a Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes e normas para as pesquisas que envolvam seres humanos. Neste sentido foi cadastrada, analisada e aprovada junto de um Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, cujo acesso pode ocorrer através de consulta ao anexo I desta dissertação. Como complemento, para conhecimento do modelo do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) do docente e do discente, cujos modelos se encontram disponíveis nos apêndices I e II neste documento.

Ainda no que toca ao participante da pesquisa Brasil (2012), vem defini-lo como “indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária”, ou no caso de serem menores de 18 anos “sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável (eis) legal (is), aceita ser pesquisado”. E acrescenta,

A participação deve se dar de forma gratuita, ressalvadas as pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência; consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar; (Brasil. Conselho Nacional de Saúde, 2012, p.2).

Para a realização desta pesquisa, fizemos uso de algumas ferramentas que serviram para subsidiar a coleta dos dados. A título de esclarecimento, recorreremos à metodologia da análise documental e entrevista semiestruturada. Que serão descritas a seguir.

2.3. Técnicas de coleta dos dados

A escolha pelas técnicas está ancorada pelo que nos traz Lüdke e André (1986, p.34) ao dizer, “a grande vantagem da entrevista, sobre outras técnicas consiste na captação imediata da informação desejada, e praticamente com qualquer tipo de informante”. Ainda sobre a técnica da entrevista, Duarte (2004, p. 215) reforça ao expressar que,

Se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

De modo que optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta técnica “permite ao pesquisador fazer adaptações que considere pertinente, por se tratar de um esquema básico” (Lüdke e André, 1986, p. 34). Quanto a isto, Gerhardt et al (2009) vem acrescentar que,

“O pesquisador organiza um conjunto” de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (Gerhardt et al, 2009, p. 72, grifo nosso).

Assim sendo, podemos então definir a entrevista semiestruturada segundo Laville e Dionne ao descrever,

Como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado. Geralmente, as entrevistas semiestruturadas baseiam-se em um roteiro constituído de “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (1999, p.188).

No entanto, precisa-se ter certa cautela durante a realização da entrevista, como fazer perguntas contundentes, ser um bom ouvinte, mas não se deixar levar por ideologias e preconceitos, no sentido de buscar a objetivação e, imparcialidade ao interpretar as respostas (Ibidem, 1999).

Para obtenção dos dados, adotamos como um dos critérios entrevistar os docentes coordenadores de projetos e os respectivos alunos bolsistas e voluntários que atuaram junto aos projetos por pelo menos dois semestres, considerando como período em que os discentes ainda estariam desenvolvendo ações,

As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e julho no próprio campo, ou seja, no local de disponibilidade e escolha dos sujeitos. De modo que optamos pela entrevista porque “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. (Minayo, 2007, p.64).

Durante a realização dessas entrevistas, fizemos uso de questões previamente estabelecidas com foco no objeto da pesquisa, como também de alguns recursos, dos quais podemos citar a plataforma do Google Meet como ferramenta desse processo para registro dos elementos audiovisuais, em livre e total acordo com os entrevistados. Quanto ao modelo do roteiro dessas entrevistas, tanto dos discentes, quanto dos docentes poderão ser consultados respectivamente nos apêndice III e IV.

No que se refere a análise documental, Lüdke e André (1986, p. 38), apontam que “se constitui em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, quer seja complementando informações obtidas por outras técnicas, e/ ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Corroborando com o já descrito, Bardin (2016, p. 51), vem dizer que: “a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimento de transformação. Visando o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de modo que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Nesse segmento, a técnica de análise já se inicia com a coleta dos materiais, não devendo ser uma acumulação cega e mecânica. Pois, à medida que colhe as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (Laville e Dione, 1999).

Para Triviños (1987, p.111), “A análise documental é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, livros, etc.”. Desse modo,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Mas afinal, o que considerar como documentos numa pesquisa? Para Cellard (2008, p. 296) “definir o documento representa em si um desafio”. Já Phillips (1974, p. 187) vem dizer que são, “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Lüdke e André acrescentam (1986, p. 38). “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Quanto aos documentos, iniciamos uma busca nos sites oficiais da Universidade Federal da Paraíba, seguida de solicitação aos professores e alunos em relação aos relatórios finais, resultantes das ações de extensão nos Campi I e III da UFPB.

Nesta primeira etapa foram selecionados somente os projetos e/ou programas de extensão, que tiveram duração mínima de dois semestres letivos nos referidos anos já descritos anteriormente. A inclusão dos projetos se deu por aqueles que apresentaram informações de atuação em escolas e comunidades situadas no campo e, que seus integrantes fossem vinculados ao Curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo.

No entanto, tivemos também a participação de um aluno de agroecologia, por ter participação direta como bolsista de um projeto de extensão de umas das professoras que aceitaram participar de nossa pesquisa. Outras informações poderão ser obtidas durante a apresentação do resultado das análises.

2.4. Técnicas de análise dos dados

A técnica para a análise dos dados, nada mais é que “a descrição dos procedimentos a serem adotados tanto para análise quantitativa (p. ex.: testes de hipótese, testes de correlação) quanto qualitativa (p. ex.: análise de conteúdo, análise de discurso)” (Gil, 2002, p. 163).

Sendo assim, elegemos a análise descritiva, interpretativa qualitativa, como técnica para analisar os dados dessa pesquisa, que ainda de acordo com Gil (2002, p. 133) é,

Menos formal do que a análise quantitativa, pois depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Adotamos como critério, analisar os relatórios finais dos docentes, em especial aqueles que traziam em anexo o relatório das ações dos discentes. Considerando a grandeza de informações contidas neste documento, tais como, resumo da ação, objetivos, lócus, participantes envolvidos, integrantes etc. Nesta etapa foram selecionados apenas os projetos ou programas de extensão que tiveram duração mínima de dois semestres letivos nos respectivos anos já descritos. A essa proposta Appolinário (2009), sugestiona,

No caso da análise de documentos recorre-se geralmente para a metodologia da análise do conteúdo: Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica (Appolinário, 2009: 27).

Nesse seguimento, a mesma proposta de análise, foi realizada com o material resultante das entrevistas com os respectivos participantes já citados. Visto que “a entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de maior compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discurso” (Fraser e Gondim, 2004, p. 3).

A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases. A primeira é a pré-análise, onde se procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados (Bardin, s. d. apud Gil, 2008, p. 89).

Destarte, para o tratamento dos dados levantados durante o processo foi utilizado a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004), a fins de prezar pelo rigor metodológico da pesquisa. Assim sendo, trazemos a seguir um quadro onde apresentamos de forma breve as fases da análise de conteúdo e suas principais características conforme nos assevera Bardin (2011). Nele estão descritas ainda, as principais ações realizadas, tendo em vista permitir ao leitor um maior entendimento da prática utilizada e das ações realizadas para se chegar aos resultados.

Quadro 1: Fases e características da Análise Conteúdo e ações realizadas.

Fase	Principais características
Pré-análise	É a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso. Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. (Bardin, p. 96)
Exploração do material	Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (Bardin, p.101).
Tratamento dos resultados	Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, _ ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação

	sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes. (Bardin, p. 101).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora Sílvia Ferreira embasado por Bardin (2011)

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo vamos discutir as categorias analíticas relacionadas com o tema desta pesquisa: Educação do Campo; formação de educadores e extensão universitária. Entretanto, para dar ênfase à nossa pesquisa, faz-se relevante conceituar o que vem a ser a Educação do Campo, uma vez que priorizamos os cursos com [?] área de aprofundamento que priorizamos os cursos dos extensionistas da nossa pesquisa. E para compreender a origem desse conceito de educação nos respaldamos em (Molina, 2004), ao salientar que a mesma nasceu das demandas dos movimentos sociais para que fosse criada uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Fator este relevante para a compreensão da história da educação do campo.

Podemos assim dizer que este acontecimento se configura como, “A primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo na esfera federal, tanto pela forma como se deu sua construção quanto pelo conteúdo, da Resolução CNE/CEBNº1, de 03 de abril de 2002”, que instituiu as “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do campo” (Munarin, 2006, p.18).

Esta lei dá subsídios ao reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação adequada à realidade delas. O que requer que seja diferenciada daquela oferecida nas cidades, nestes em particular por atender aos sujeitos da área urbana. Isto extrapola a noção de espaço geográfico significando o respeito às necessidades culturais, aos direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Desse modo, segundo o Brasil (2007, p.28). “A base legal que institui políticas públicas educacionais diferenciadas para os povos do campo, prescreve o contexto organizacional de currículo e metodologias de ensino voltado às suas características e realidades de vida.”

É importante salientar que, a educação do campo ao tornar-se um direito dos povos originários campo, deverá ser estruturada de modo que venham atender a diversidade cultural desse espaço, considerando-o como espaço heterogêneo e rico em diversidade econômica, abrangendo todas as práticas agrícolas ou não, evidenciando ainda a presença dos movimentos sociais (Brasil, 2002).

Para tanto, também é preciso considerá-lo como distinto, em particular do urbano. E isto nos conduz a assumir uma óptica que concebe o mundo rural, o “Campo”, como mais do que um espaço marcadamente agrário, concebido como inferior ao urbano. Também não podemos encará-lo como um bloco “homogêneo” composto por várias identidades que somadas formam o ser do campo. Ser do Campo implica poder pertencer a um mundo rico em populações, marcado por várias formas de produção de vida atreladas às diversidades políticas, sociais, econômicas, pedagógicas, entre outras, típicas da heterogeneidade que marca o rural Silva; Silva (2023, p.24).

Vale ressaltar que a ótica do rural aqui adotada é a mesma assumida por Garcia-Sanz (1999), Queda e Szmrecsányi (1979), Richardson e Rodrigues (1984), entre outros que tratam dessa temática, os quais concebem o mundo rural como um lugar de possibilidades, rico de saberes, costumes e crenças, indo além de uma visão arcaica que o concebe apenas como mercadantemente agrário.

Em vista disso, Garcia-Sanz (1999), embasado por uma concepção psicossocial do rural vem dizer que pertencer ao mundo rural implica em pertencer a uma “forma de vida que engloba a todos que vivem numa ‘coletividade rural’, independente de trabalhar com atividades agrárias ou outra qualquer”. Isso implica refletirmos que não deve ser a atividade, nem tão pouco o local que o sujeito atua que deve defini-lo como ser do rural, muito menos de conceber o mundo rural como inferior ao urbano.

A vista disso, não basta apenas pensarmos que a solução dos problemas que refletem na educação dos povos camponeses está apenas na criação e implantação das políticas públicas para a educação do /no campo, tão somente, acharmos que o problema a ser resolvido decorra apenas da localização geográfica das escolas e da baixa densidade populacional nas regiões rurais, restringindo o conceito de rural a categorias como as de atividade econômica, no caso a agrária por exemplo.

Mas, corroborando com a Resolução nº 33/2018 implica também na formação dos profissionais que irão atuar nas escolas no/do campo. Isto é, “propicia, aos futuros professores, uma formação abrangente, que os tornem aptos a desenvolver estratégias educativas” e democráticas “de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica e cultural” de seu local de atuação (CONSEPE/UFPB, p.04).

Ainda com base na Resolução nº 33/2018 (CONSEPE/UFPB), que trata da formação de profissionais para a educação, no curso de Pedagogia com aprofundamento na Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba – campus

I, é preciso formar esses futuros profissionais com habilidades específicas para desenvolverem projetos educativos que trazem subsídio de articulação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do/no campo e as comunidades que ali residem e trabalham, como também, qualificar – se profissionalmente para elevar, o nível de conhecimento dos filhos e filhas dos camponeses (as), bem como dos membros das comunidades e assentamentos rurais e outros grupos sociais que fazem parte do contexto campo.

Vale acentuar, a importância do reconhecimento e valorização dos saberes e especificidades do povo do campo como forma de contribuir para a construção e fortalecimento da identidade de nossas crianças camponesas, para que estas se reconheçam e façam valorizar suas raízes a partir de um vasto leque de informações passado pela educação e assim construir um mundo com amplas possibilidades e modo de vida com dignidade para todas e todos.

Nessa ótica, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior, escolas de ensino básico, gestores, professores e demais que fazem parte do contexto educativo, venham refletir e elaborar projetos pedagógicos objetivando pôr em prática ações que gerem bons resultados no que tange o processo de ensino aprendizagem sobre e para homens, mulheres e crianças do campo, suas raízes e sua cultura, bem como, sua importância dentro do processo de construção no âmbito político-social, histórico-cultural e econômico da sociedade em que é parte.

Em seguida iremos abordar a respeito da Extensão universitária e o papel da universidade. Trazendo alguns apontamentos resultantes de estudos já realizados na área da temática em questão.

3.1. Extensão Universitária e o Papel da Universidade

Faz-se pertinente se deter sobre a relevância das ações extensionistas para o processo de formação inicial de docentes e o papel da universidade frente a esses processos na visão de alguns estudiosos na área.

Segundo Vasconcelos (1996), a Universidade é um local em que se privilegia, antes de tudo, a transmissão do saber já consagrado, criadora de novos saberes, além de ser uma instituição investigadora, com estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa. Inserida em uma realidade histórica, política e social, a Universidade deve atuar e intervir neste contexto.

Nesse segmento Coêlho (1996), vem afirmar que a formação universitária, inclui e ultrapassa a transmissão de informações e técnicas, a instrução e a simples profissionalização, pois se refere ao homem como um todo, capaz de compreender a natureza, a sociedade e o próprio homem. Mais do que profissionalizar, formar na universidade significa desenvolver no indivíduo a capacidade de entender e transformar a sua realidade.

Com vistas ao fazer da Universidade em seu papel formador, cabe destacar o que espera dela quanto aos futuros profissionais das escolas no/do campo. Em que de acordo com Rocha (2011, p.135), “será preciso ofertar uma formação mais ampla, suprimindo-os com subsídios teóricos e técnicas” que devem ser associadas aos seus saberes quanto às especificidades contidas neste local.

Objetivando que a partir desse princípio possam se reconhecer enquanto agentes transformadores de sua realidade pessoal e do contexto social que se encontra inserido. Como também da importância dessa atuação para a construção de alternativas, frente às especificidades do contexto pedagógico nas escolas do/no campo. Mirando na busca de superação de uma desigualdade historicamente vivenciada pelo povo campestre no âmbito educacional. (Rocha, 2011).

Nessa linha de pensamento, é válido apontar alguns dos desafios enfrentados pela Universidade para implantação e oferta de uma educação voltada à formação de profissionais da/para a Educação do Campo. Assim,

[...] para a Universidade, (...) considerando o uso da preposição, nas expressões – **da** Terra, **do** Campo –, pode significar um pertencimento – à Terra, ao Campo – de determinados conhecimentos que, em via de mão dupla, serão partilhados com a academia. Culturalmente, significa aprender com a Terra, aprender com o campo os modos genuínos de olhar para a vida do homem, em sintonia com a vida da natureza. Sociológica e politicamente, significa conhecer e dialogar com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursivamente, significa reconhecer o poder que tem os gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos. Antunes e Martins (2009, p.17).

Assim sendo, Molina e Sá (2011), acrescentam que “enveredar por esse caminho pode ser um meio de superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo [...]”.

A seguir, iremos apresentar algumas reflexões a respeito da importância da extensão no processo de formação inicial à docência, com base na reflexão de alguns estudos teóricos desenvolvidos nesse campo.

3.2. Extensão Universitária

Iniciamos este tópico para tratar especificamente da extensão universitária, e antes de adentrarmos em suas especialidades não apenas no âmbito das Instituições de Ensino Superior, mas também de seu fazer no contexto social enquanto, “processo educativo, cultural e científico,” em acordo com Plano Nacional de Extensão (Brasil, 1999).

Faremos um breve relato de sua trajetória histórica aqui no Brasil, segundo dados da Política Nacional de Extensão Universitária (2012, p. 12). A qual relata que a “prática de atividades de Extensão Universitária”, tem seu marco inaugural aqui no país, no início do século passado, em conjunto com a criação do Ensino Superior.

Manifestando-se primeiramente nos cursos e conferências da antiga Universidade de São Paulo, no ano de 1911, com influência vinda da Inglaterra. Em 1920, influenciada pelos Estados Unidos, as ações em caráter de prestação de serviço junto aos agricultores partem da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa. Entre a década de 1950 e 1960, presencia o movimento estudantil que se instaurou na época, mas que pouco contribuiu para que houvesse a institucionalização da extensão.

A qual ocorreu no início do século XX, em 1931, por intermédio do Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. Momento este, que a extensão era concebida como uma das possibilidades de interação entre a Universidade e a sociedade, por meio de cursos e palestras com uma perspectiva de legitimidade desse campo científico (Nogueira e Miranda, 2012, p.12).

Já no ano de 1961, vem ser incorporada à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, objetivando a ampliação do nível cultural da população. O conceito da extensão universitária passou por várias mudanças até chegar aqui, como um dos pilares fundamentais ao fazer das universidades associadas ao ensino e a pesquisa para criação e disseminação do conhecimento que nela (a universidade), vem sendo descoberto/criado.

Entre suas primeiras concepções era enfatizada a ideia de apenas transmitir o conhecimento para a sociedade, que viria apenas receber de forma passiva. Diferentemente da concepção que se tem hoje, que é o de construir o conhecimento em parceria com a comunidade.

Ainda de acordo com Miranda e Nogueira (2012, p.13), cabe salientar,

No âmbito da educação, houve três iniciativas importantes. As duas primeiras referem-se à criação, em 1966, do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC e do Projeto Rondon, em 1967. Apesar de sua subordinação à política de segurança nacional e de seu caráter cooptativo, esses dois projetos tiveram o mérito de propiciar ao universitário brasileiro experiências importantes junto às comunidades rurais, descortinando-lhe novos horizontes e possibilitando-lhe espaços para contribuir para a melhoria das condições de vida da população do meio rural.

Como terceira iniciativa, Miranda e Nogueira (2012, p.13) apontam à promulgação da Lei de n. 5.540/68, a qual vem determinar,

[...] as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (Artigo 20) e instituiu a Extensão Universitária. Os termos desta institucionalização foram os seguintes: “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; [...]” (Artigo. 40) (NOGUEIRA, 2005, n.p.).

Entre as décadas de 1970 a 1998, novas iniciativas foram surgindo, e entre elas a extensão universitária obteve três políticas importantes ao longo dessa trajetória, nas quais está a criação do Plano Nacional de Extensão Universitária (1998). Partindo do reconhecimento legal das atividades extensionistas se deu a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987), atualmente Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, em novembro de 1987 (Miranda e Nogueira, 2012, p. 14).

Ainda segundo Miranda e Nogueira (2012), dentro desse contexto de ascensão em prol da institucionalização da Extensão Universitária, outros progressos foram estabelecidos pelo MEC, em decorrência da colaboração do FORPROEX, resultando

na criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXT), de 1993.

Destarte, trazemos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases para a educação em relação ao ensino superior e subsequentemente a extensão, enquanto um dos três pilares de sustentação da universidade, indissociável ao ensino e a pesquisa. Desse modo,

Tomando a Universidade como local onde é oferecido o ensino superior. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, nos artigos 43 a 57, mostra que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo; formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserirem no mercado de trabalho; incentivar a pesquisa e a iniciação científica, bem como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a difusão da cultura; suscitar o desejo de aperfeiçoar-se cultural e profissionalmente; propiciar o conhecimento, seja ele de nível global, nacional e regional, estabelecendo com a comunidade uma relação de reciprocidade; e promover a extensão, aberta à participação de todos (Brasil, 2005, p. 14).

Nesse sentido, a Política Nacional de Extensão Universitária (2012, p.19) criada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Pública Brasileira (Forproex) defende que,

Reconhecer o papel da Universidade Pública no enfrentamento das crises contemporâneas não significa superestimar suas capacidades ou subestimar o que importa enfrentar e superar. Trata-se, sobretudo, de ver a Universidade como parte ativa e positiva de um processo maior de mudança. É justamente aqui que se firma a centralidade da Extensão Universitária, como prática acadêmica, como metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade.

Nessa linha de pensamento, para fechar essa transcrição histórica da extensão faz-se relevante mencionar que a Extensão Universitária chega à década do ano 2000, tendo superado a concepção de que a Extensão Universitária seria um mero conjunto de ações para disseminação dos conhecimentos acadêmicos, como simples atividade de prestação de serviços assistencialistas junto/para a comunidade externa aos muros da universidade.

Por tanto, cabe enfatizar ainda a respeito do cabe aos cursos de graduação, bem como da curricularização da extensão segundo o que está exposto em Brasil (2018), ao trazer que,

A fonte legal desse novo dever dos cursos de graduação é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, também conhecido como a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A curricularização da extensão, ou creditação (curricular) da extensão, estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), foi regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018.

Assim, consideramos pertinente apresentar alguns pontos relacionados a esse novo dever dos cursos de graduação e da creditação da extensão em acordo com,

O Parecer CNE/CES nº 608/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, resolve: [...] Art. 2º regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes; Art.3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular, indissociável do ensino e 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; Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil, e fazer parte da matriz curricular dos cursos de graduação; Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior (Brasil, 2018, p. 34).

A respeito da educação superior, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) vêm enfatizar.

(...) Tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão (p. 259).

Concordando com o que nos traz Libâneo em relação à formação profissional, o Plano Nacional de Extensão Universitária vem afirmar, “é imprescindível [ao aluno] sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá que enfrentar”. (Brasil, 2000/2001).

Diante desse contexto, a efetivação da prática em toda profissão, nesse caso

específico à docência, tende a iniciar a partir das ações desenvolvidas no estágio e/ou projetos, especificamente os de extensão, os quais propõem a aproximação entre a universidade e a sociedade.

No entendimento de Saviani (1981), a extensão representa o elo entre a universidade e a sociedade, de modo que o que ela produz em conhecimentos e transmite por meio do ensino não fiquem restritos apenas à comunidade acadêmica. Afirmando a relevância de sua existência para que se efetive a interação entre universidade e sociedade.

Por tanto, essa relação pode ser vista/entendida como um modo categórico de troca recíproca de conhecimentos e experiências entre a Universidade e a comunidade, em que ambas são beneficiadas, vindo contribuir no avanço e na produção de novos saberes dentro e fora dos processos de ensino-aprendizagem a partir do momento que a Universidade se estende à comunidade por intermédio das práticas educativas.

[...] 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. (FORPROEX, 2006, p. 41).

Para Ponte et al, (2009, p.527), “oportuniza ao aluno aprender a conhecer, a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Portanto não se dissocia do processo de ensino- aprendizagem, colaborando com processo de formação do (a) pedagogo (a), uma vez que propicia a troca de saberes acadêmicos e a interação com a comunidade.

Desse modo, partimos do princípio que a formação profissional para a docência pode ser concebida como fundamento do processo educativo implantado na universidade, em que esta servirá como aporte para sua compreensão enquanto sujeito social, dotado de saberes e capacidade de refletir sobre o que foi ensinado e o entendido na sala de aula e a interação com outros espaços e sujeitos sociais, como exemplo, a comunidade, em que vão fortalecendo dia a dia sua identidade pessoal e profissional subsidiada pela busca do saber ser, saber fazer e saber aprender. Isto é, na concretude de suas habilidades e competências sociais e profissionais. Diante do exposto, Grossi (2004, p. 19) acrescenta:

Quando formamos professores, nas nossas universidades e faculdades, distantes da base escolar e da prática pedagógica são como se formássemos pilotos sem horas de voo ou diplomássemos médicos sem prática médica, sem ‘residência pedagógica’. Quer dizer, a má formação de professores produz uma antipedagogia, cuja prática deve ser incriminada, e não as teorias.

Assim, espera-se que os conhecimentos sejam construídos e adquiridos no exercício da prática, fazendo-se essencial a participação em projetos de extensão universitária, uma vez que, esses partem da socialização do conhecimento e da inserção comunitária, propiciando meios para realização da práxis.

Mas, para que isso se efetive, é preciso que se vejam as ações extensionistas como processo de aprendizagem e não uma mera atividade assistencialista fora do contexto universitário.

Nesse sentido, Goulart (2004, p.71) evidencia que “a extensão se faz necessária no processo de ensino, visto que trata de um instrumento de aprendizagem, e não uma simples prestação de serviços exercida pelos alunos”.

Seguindo estas reflexões, vale salientar que se entende à extensão, segundo Oliveira (2006, p.44) como uma ação que “promove a integração sistêmica e dialógica entre os diversos modos de conhecimento, a comunidade acadêmica e a sociedade em geral”, portanto uma extensão que venha contemplar o processo integral de formação, contribuindo na/para compreensão da realidade e com habilidades que permitam observar, refletir e encontrar respostas/criar soluções aos desafios surgidos durante sua trajetória de vida pessoal e profissional, imbuído de uma postura ética, dialógica e científica.

“Nesse sentido, a relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, na medida em que ambos se constituem em sujeitos do mesmo ato: aprender” (Brasil, 2006, p.23). Diante do exposto, justifica-se a importância dos projetos de extensão ao inserir os extensionistas à realidade do campo profissional de suas futuras atuações, permitindo-lhes reelaborar seus conhecimentos, a partir de sua prática, buscando um desempenho mais amplo até o momento de sua formação.

Uma vez vinculados a programas de extensão, os discentes (bolsistas e voluntários) têm a possibilidade de participar diretamente desde o planejamento das ações até ao momento de serem desenvolvidas. E como resultado, terá um melhor desempenho dentro do campo acadêmico e social, frutos dessas vivências.

Desse modo, essas vivências práticas tornam-se fundamentais aos

extensionistas, uma vez que por intermédio dessas irá adquirir “condições de refletir acerca das grandes questões da atualidade e, com base na experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação compromissada com as necessidades [sociais]” (Saraiva, 2007, p.3). A seguir, iremos tratar um pouco a respeito da extensão desenvolvida pela Universidade Federal da Paraíba.

4. PROJETOS DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Segundo exposto na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (2015), às ações de Extensão sob a forma de projetos – programas, eventos ou outras atividades desenvolvidas nos Centros Universitários da UFPB, “estão voltadas para o desenvolvimento do país, para a melhoria da qualidade de vida da população e na busca da cidadania consciente, tendo a preocupação de fazer dos projetos extensionistas instâncias a partir das quais se possa repensar os cursos de graduação visando e promovendo a melhoria contínua dos seus projetos político-pedagógicos”.

Por vez, há também em nível interno, o Programa de Bolsa de Extensão (PROBEX), que se constitui em uma das estratégias da política de extensão da UFPB, que prioriza a formação acadêmica e cidadã do seu corpo discente através de ações identificadas com as necessidades e as demandas da sociedade, no sentido de promover o desenvolvimento a partir de um trabalho conjunto com as comunidades e grupos envolvidos. (UFPB, PROBEX/edital, 2023).

Conforme descrito no Edital PROBEX (12/2023), as ações do PROBEX são financiadas por recursos orçamentários da própria Universidade, e tem como objetivo colaborar com o processo de formação de seus alunos da graduação e escolas técnicas, por meio das ações de extensão. Quanto à seleção e aprovação dos projetos, bem como, o empreendimento das bolsas, são geridas pela Coordenação de Programas e Ação Comunitária (COPAC) de acordo com as Resoluções do CONSEPE nº. 76/97, nº 61/14 e a de nº 52/18.

Perante o exposto, evidencia-se a importância da parceria entre os centros, departamentos e setores, até mesmo parceiros externos, como medida essencial para assegurar os recursos e obter outras formas de apoio para manutenção e execução desses projetos.

Em sequência dessa transcrição, em que foram abordados os programas e projetos de extensão subsidiados pela UFPB, elencando cada um de acordo com o que informa seus editais quanto suas metas e objetivo, consideraram-se de suma importância trazer alguns dados relacionados a essas ações em execução e/ou concluídos. Estas informações foram colhidas na página do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), portal do discente.

Até o início do segundo semestre de 2023, ao fazer a consulta a respeito das ações de extensão Via – Edital/PROEX 2021/2022 realizadas no Campus III da UFPB

– Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), foram localizados um total de 38 propostas sob a forma de projetos. Ao iniciar a busca, a qual se deu em nível de seleção, por aqueles que tinham como proposta de atuação o campo ou o rural.

Realizada essa etapa, foram identificados apenas (03), entre os quais, um envolvia o contexto Rural, sendo coordenado pelo professor Alexandre Eduardo. Os outros dois envolviam ações no campo, sendo o primeiro destes coordenado pela prof^ª. Nilvania dos Santos Silva, intitulado: A extensão no/das escolas rurais paraibanas: formação de profissionais para a educação do campo. E o segundo, pela prof^ª. Lucicléa Teixeira, sob o título: Educação, Memória e Narrativas da história de luta camponesa no Brejo paraibano.

O mesmo procedimento foi realizado a fim de identificar as ações desenvolvidas pelo Centro de Educação (CE) Campus I – João Pessoa. Na qual, foi possível identificar uma soma de 51 projetos. Desse total, após aplicação do método para seleção, identificamos apenas (05) projetos com vistas à execução no campo, e apenas (01) para o meio rural.

Sendo estes: (01) Curso - Formação continuada de educadores de Educação do Campo, sob coordenação da prof^ª. Maria do Socorro Xavier Batista (02) Plano de educação do campo – Conde, PB, coordenação da prof.^a. Sonia de Almeida Pimenta (03) Diário de campo e fotografias: formação docente, planejamento e metodologias para educação infantil, coordenado pela prof.^a. Amanda Sousa Galvêncio (04) Material didático [...] formação continuada em Escolas no Campo do município de Santa Rita – PB, tendo como coordenadora a prof.^a Cristiane Borges Angelo; (05) [...] protagonismo das mulheres do campo quilombolas, coordenação da prof.^a. Gislaíne da Nobrega Chaves, e por fim, (06) [...] elaboração de diretrizes curriculares das Escolas Rurais de Santa Rita da professora Ana Celia Silva Menezes.

No tocante aos projetos e programas de extensão, desenvolvidos nos Centros Universitários da Universidade Federal da Paraíba, podemos citar ainda, o Programa UFPB no seu Município. O qual, de acordo com o edital UFPB (2022, P. 1), tem como prioridade “a formação acadêmica e cidadã do seu corpo discente através de ações identificadas com as necessidades e as demandas da sociedade paraibana, visando ascender o desenvolvimento através de uma ação conjunta com as comunidades e grupos envolvidos”.

O referido edital ainda traz informações quanto ao objetivo do programa, o qual se concentra em “identificar a realidade socioeconômica, cultural e ambiental dos municípios paraibanos, para contribuir como fortalecimento de políticas públicas e promover o desenvolvimento regional sustentável, com vistas ao fortalecimento das suas comunidades para a melhoria da qualidade de vida”. Torna-se relevante informar que o já citado edital é gerido pela COPAC, com base normativa fixada nas Resoluções do CONSEPE N° 76/97, N° 61/14 e N° 52/18.1. 2.

Ainda com ênfase no programa UFPB no seu Município, salientamos que essa busca também ocorreu na página do SIGAA, consultando as ações de extensão, com o objetivo de identificar quais ações de extensão estavam/foi realizado entre os anos de 2022 e 2023, tanto no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA/UFPB) Campus III – Bananeiras, quanto no Centro de Educação (CE) Campus I – João Pessoa.

Vale frisar que a escolha por esses centros em específico se deu por conveniência, bem como, a busca pelos projetos e programas, em que foi dada ênfase aos que desenvolviam suas ações em áreas rurais, portanto, buscamos por temas que fizessem menção às palavras: campo, rural e formação docente.

Assim sendo, trataremos agora de expor os resultados dessa pesquisa. Iniciando pelo Campus III (UFPB/CCHSA). Em que, segundo com o edital PROEX n°. 01/2021 foi localizado um total de (07) projetos aprovados e desenvolvidos, no entanto, nenhum envolvendo ações ou fazendo menções às palavras descritas acima.

Já no ano de 2022, segundo o edital PROEX n° 07 (2022), foram encontrados (05) projetos, dos quais nenhum fazia menção em seu título ao rural, ao campo, ou formação de professor. Quanto às ações desenvolvidas também com vistas a estas localidades, apenas (01) do prof. Leonardo Augusto, intitulado: Cunicultura como atividade geradora de renda e desenvolvimento social para os produtores rurais de Bananeiras, PB.

Quanto à pesquisa envolvendo as ações do Centro de Educação (CE), Campus I, para o ano de 2021, de acordo com o edital PROEX n°07/2021, foram identificados (04) projetos, em que nenhum estava voltado ou fazia menção às áreas rurais ou do campo, tão pouco, a comunidade escolar dessas áreas.

As buscas pelo ano de 2022 resultaram em (05) ações desenvolvidas, concordando com o edital PROEX n°07/2022, dos quais, somente (01) fazia menção à

comunidade quilombola. Vale ressaltar, que novas buscas serão realizadas e após tratamento analítico os resultados também serão apresentados nessa produção.

Desse modo, partimos da compreensão da importância de ações como estas, subsidiadas pelos programas de extensão para universidade, as quais vêm colaborar de forma positiva para que ela venha difundir sua função enquanto instituição de ensino voltada à formação profissional, produção e difusão do conhecimento nela constituído.

Uma vez que, de acordo com a Pró-Reitoria de Extensão, “é a extensão um processo educativo, cultural e científico que vinculada ao ensino e a pesquisa de modo indissociável contribui com a relação transformadora entre universidade e a sociedade” (PROEX, 2023).

Partindo dessas considerações, a grandeza do ensino pode ser entendida desde a inserção dos acadêmicos nos espaços formativos que ultrapassam a sala de aula, oportunizando experiências por meio da pesquisa-ação, na perspectiva da pesquisa e da extensão, ressignificando, assim, o processo de ensino aprendizagem ofertado nos cursos superiores. Oportunizando a universidade no cumprimento de sua função enquanto geradora de saberes, com vistas a uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e autossustentável.

Destarte, ao se fazer referência sobre as instituições de ensino superior se devem iniciar da visão de um espaço que se dedica a oferta de uma educação integradora, que ultrapassa o simples repasse conteudista do conhecimento, e não com uma visão de assistencialista ou mitigadora dos males da sociedade:

Para educar realmente na vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-conceitual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância à relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da Instituição (IMBERNÓN, 2002, p. 7 - 8).

Nesse contexto, urge a necessidade de que as instituições de ensino se posicionem quanto à oferta de um ensino para o viver comunitário, fazendo uso de instrumentos que possam subsidiar o processo de ensino de aprendizagem a partir de uma abordagem coletiva para que assim possa ocorrer, de forma imprescindível, a adoção de uma proposta pedagógica democrática. tópico a seguir iremos discorrer a respeito da formação para a docência na educação do/no Campo.

5. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Iniciamos esse tópico por justificar a importância de construí-lo, e se faz em virtude de em nossa proposta de trabalho abordar a formação docente, nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, especificamente os que têm aprofundamento na Educação do Campo.

À vista disso, o Curso de Pedagogia do Campus III da UFPB foi criado no ano 2006, com base na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. E outras Resoluções que versam a respeito da criação, carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de licenciatura destinados à formação de professores da educação básica em nível superior.

Entre elas a “Resolução nº 34/2004 do CONSEPE/UFPB, que aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB”. Isto posto, segundo o que está prescrito no site da instituição. Para maiores informações clique no link de acesso https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=1626877&lc=pt_BR Por conseguinte, ainda vem ressaltar a respeito da importância do curso para a comunidade ao dizer:

A formação de profissionais por meio deste curso se funda em princípios éticos, sociais e humanos para atender as demandas de desenvolvimento humano, educacional, cultural das crianças, jovens e adultos da cidade e do campo; a profissionalização adequada para os profissionais que já praticam a docência, mas, que não tiveram a oportunidade de estudar em Universidade ou Institutos de Educação Superior; a continuidade dos estudos aos jovens que concluem o curso Médio, última etapa da Educação Básica e o Curso Médio na modalidade Normal no município de Bananeiras/PB e adjacências. (UFPB/CCHSA/CE, 2006, [2024]).

Através do descrito, é possível compreender a importância de um Curso de Pedagogia com aprofundamento na Educação do Campo, para a formação de um indivíduo enquanto futuro ou já atuante profissional da educação em escolas no/do Campo ou mesmo da cidade. Não apenas desse campus em específico, mas todo aquele que tem a visão e sensibilidade de conhecer e entender as necessidades reais da comunidade ao seu entorno, e buscar meios para ofertar um curso voltado a formação do/para o ser do campo.

A seguir, de forma breve traremos informações sobre o Curso de Pedagogia, também com área de aprofundamento na Educação do Campo de Campus I.

Para tanto, damos seguimento por parafrasear nossa Constituição (1988), quanto a educação ser um direito de todos, direito esse que mesmo sendo constitucional foi e continua sendo negado a uma boa parcela da população, independente do gênero, classe social e/ou etnia. Isso sem adentrar no mérito de uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada aos diferentes povos que formam essa nação.

De modo, que dentro desse contexto de direito está à oferta e garantia de uma formação educativa regida institucionalmente, também por leis, normas e princípios ao profissional que atua ou irá atuar junto aos que fazem desse vasto e rico âmbito que é a educação. Uma pauta que tem sido o centro dos debates que tratam de temas ligados à educação que não é de ontem nem de hoje, mas que já se prolonga ao decorrer dos anos.

Vindo tornar-se mais intenso a partir da década de 1990, fortalecido pelos vários movimentos sociais ocorridos no país em prol de melhorias tanto na oferta de uma formação educativa de/com qualidade, e nesse caso, não só a população de modo geral, como também aos profissionais que nela iriam atuar, estando ainda inclusa o reconhecimento e valorização da categoria profissional na época.

Nesta continuação, a respeito dos cursos de Pedagogia Santana (2018) ressalta que “surgiram entre as décadas de 1930 e 1940, e só em 2006 é que ocorre a aprovação da Resolução CNE 01 de 15, vindo para definir o campo de atuação do pedagogo nos espaços escolares e não escolares, atuando na educação infantil, e fundamental”. Acontecimento este, que de acordo com as colocações de Aguiar (et al, 2006, p. 828-629), “vêm despontar um novo tempo à medida que traz um renovo também aos debates ao entorno da formação do profissional para educação, dentro dos cursos de pedagogia, no sentido de aprofundar e consolidar ainda mais as discussões e reflexões a esse respeito”.

No entanto, cabe se debruçar um pouco mais a respeito desse ponto de reconhecimento e valorização profissional, ao considerar não apenas o professor em si, mas o pedagogo, justo nessa posição de educador, uma vez que, estas são na maioria das vezes as únicas portas que se abrem para esse profissional.

Atividade essa ancorada legalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, num processo de formação – como o que passa o pedagogo – que requer a construção de uma gama de conhecimentos específicos a que tem acesso, o qual envolve a Filosofia da educação, a Psicologia, como ocorre o desenvolvimento cognitivo de uma criança, as fases de aprendizagem, entre tantas outras disciplinas, que reduzir a atuação deste profissional apenas ao espaço de sala de aula, talvez se configure em uma forma de desvalorizar toda bagagem de conhecimento que este detém. E nesse aspecto, corroboramos com Pimenta e Libâneo (2002), quando trazem essa definição:

O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo Pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é o entendimento vulgarizado de Pedagogia. Mas pensar assim significa desconhecer os conceitos mais elementares da teoria educacional. A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência (Libâneo e Pimenta, 2002, p. 30).

Neste seguimento, podemos associar ainda um fator muito relevante e preocupante no que tange a formação dos profissionais em/para a educação, e que também tem seu espaço dentro da pauta dos que se dedicam ao estudo da educação dentro do contexto global.

Que é justamente a atuação de muitos sujeitos em salas de aula nesse Brasil afora, sem a devida qualificação mínima exigida para atuar, se quer no ensino infantil. Quanto a esta afirmativa, apresentamos a seguir dados que podem atestar essa colocação que já é sabida por todos. Por tanto, Magalhães e Azevedo (2015, p. 17), vem afirmar que,

No Brasil sustentamos grande percentual dos professores da Educação Básica sem formação adequada. Segundo o Observatório do PNE 74,8% de professores que atuam na Educação Básica possuem curso superior, mas apenas 32,8% que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% dos que lecionam no Ensino Médio “[...] tem licenciatura na área em que atuam [...]”. Essa triste realidade vem na contramão do legislado, que almeja a formação

específica em nível superior, a todos os professores, além de garantia da formação continuada.

O que nos leva a refletir que, apesar dos vários debates, e até progressos que tivemos nesse sentido, ainda há muito que avançarmos para chegar à equidade desse direito garantido por lei. O que torna o processo formativo inicial e continuada dos professores cada vez mais evidente, não só nos centros de discursos políticos e órgãos que tratam dessa pauta, mas de muitos pesquisadores, teóricos, alunos e professores da graduação e da pós, especialmente os ligados à educação.

Vindo fortalecer a pauta dos debates, estudos e teorias quanto à urgência e significância, de lutar para se tirar do papel e pôr em prática a oferta e garantia de uma formação abrangente a esses profissionais, ao considerar seu campo de atuação complexo como assim o é a arte de educar.

O que vem exigir, que estes sejam formados tendo por base um saber que contemple seu fazer, segundo ao que está disposto no artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, não só “na sala de aula do ensino infantil e fundamental”, que é base para se formar cidadãos críticos e reflexivos de tudo ao seu entorno, como também conscientes de seu lugar numa sociedade democrática e com isso, conscientes também de seus direitos e deveres.

Tendo em vista que o professor é a peça filosófica digamos assim, dentro deste processo, sendo imprescindível a oferta de uma formação de/ com qualidade, oportunizando a estes mais que o espaço da sala de aula, propiciando a participação em ações que os conduzam a uma formação fundamentada, por exemplo, em conhecimentos teóricos, precedida da experiência no meio social, isto é, precedida da prática, vivência do real nos ambientes escolares.

Sendo assim, iremos seguir por abordar, neste momento de forma sintética, o que vem a ser formação do pedagogo. Buscar passar rapidamente por algumas “praias” desse oceano de teorias, relatos, estudos, fundamentos teóricos que venham responder essa questão, como também, dados de alguns cursos de formação de pedagogo que enfatizam a relevância de uma formação para além da sala de aula, isto é, para além do ensino.

Nesse sentido, seguiremos tentando responder o que seria a formação do pedagogo. Destarte, damos ênfase ao que nos traz Santana (on-line, 2018, sp), ao dizer que,

Pensar em uma profissão é de alguma forma, refletir sobre os saberes que são mobilizados com objetivos claros de possibilitar o exercício de uma atividade profissional. Diante disso, para tratar da profissão do pedagogo será preciso discorrer sobre os saberes mobilizados por esse profissional. Tais saberes são apreendidos em um dinâmico processo de formação e exercício da profissão que, a depender do tempo histórico, da orientação das instâncias superiores que regulamentam esses saberes e do contexto sociopolítico, vão variar, levando esse profissional, inclusive, a atuar em áreas distintas das que conhecemos hoje.

Nessa linha de pensamento, Santana (2018) reitera por dizer, que “ao se buscar a profissionalização do pedagogo é lutar pela superação da fragmentação histórica de seus saberes”. Uma formação que tem seu início marcado por desvalorização do profissional, e com recursos que “não contribuíram muito para que houvesse a solidificação de uma identidade profissional docente, a qual” está em construção e é preciso continuar lutando para se consolidar.

A esta afirmativa Franco (2002, p. 114), de forma contundente assevera que há uma “descaracterização” da Pedagogia no campo científico, vindo reforçar a visão de alguns a seu respeito, na tentativa de assegurar o status de legitimadora de práticas sociais conservadoras, descontextualizadas. E contrapondo-se a esses pensamentos, Franco expressa sua concepção sobre a pedagogia ao dizer.

O não diálogo científico entre teorias e práticas retifica, congela o fazer educacional (que se perpetua como saber educacional e não como saber fazer), e isto ocorre quer pela falta de diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação, quer pela não-fermentação da dialética na construção da realidade educativa. (FRANCO, 2002, p. 114).

A esse posicionamento de Franco (2022), pode-se compreender que a Pedagogia é justamente o oposto do que pensam alguns. Pelo fato de estar em constante contato com as outras áreas do saber científico, constitui-se, grosso modo, da fala grandiosa, científica, inovadora e por assim dizer, moderna.

E que, não é a ciência, os conteúdos ou até mesmo o espaço, mas sim, quem aplica e como aplica os conteúdos essenciais para a formação de qualquer profissional, especificamente da classe educativa, como também o próprio sujeito que se encontra na condição de aprendiz que podem tornar o método de ensino aprendizagem em conservador e assim, fora contexto real do fazer educativo.

Na busca pela compreensão e de possíveis respostas, quanto à formação do pedagogo, trazemos dados mais aprofundados a respeito das Diretrizes curriculares do curso de graduação em pedagogia (licenciatura) no Brasil, em que, segundo descrito na própria Diretriz datada em (2006, p.11), vem definir a que se destina sua aplicabilidade e abrangência na formação a que se destina dentro do curso.

De modo que, segundo as DCNs do curso de Pedagogia, ela é regida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda ratificada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, é então homologada nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006. Aonde em sua primeira alínea vem trazer sua compreensão sobre o fazer docente, assim:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 1)

Diante exposto, já é possível pensar em considerar como uma base inicial de resposta ao questionamento que gerou o início dessas reflexões. Como ainda, subsidia nossa busca maior em encontrar elementos que fortaleçam a relevância do contato do profissional para a docência com outras ações externas aos muros da universidade, o contato prévio com o campo de atuação, com outras culturas, costumes e saberes diversificados. Não só do campo teórico, mas dos oriundos e existentes no meio social.

Em vistas a isto, o parágrafo único das diretrizes vem categoricamente afirmar a relevância que tem para o pedagogo em formação, a experiência no mundo real de atuação, o que pode ser observado em seus manuscritos por dizer, “ao Pedagogo é essencial”:

O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 1).

Desta maneira, pode-se compreender que por mais importante e rica que seja a teoria vivenciada no contexto universitário, também dentro desse processo, sem essa imersão na realidade cotidiana da escola, sem a prática da pesquisa e da extensão durante a formação não há como formar esses indivíduos em sua totalidade, tendo em vista a relevância de se ter um profissional para atuar no campo educativo, que tenha por base além dos saberes essenciais, e habilidades esperadas e necessárias para o exercício docente, também seja dotado de criticidade embasado por uma formação multidisciplinar e contextualizada com vistas ao desempenho dentro do processo ensino aprendizagem.

Assim, corroboramos com Tardif (2002, p.68) que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos de construção”. Cabendo ainda buscar respaldo em Pires (2012) ao abordar a formação docente como um processo constante de construção “[...] permeada de contradições e determinada por condições objetivas e subjetivas, em que os sujeitos sociais vão se constituindo” (PIRES, 2012, p.109).

Poderíamos nos deter a discutir os dados dessas diretrizes por muito mais tempo, no entanto, essa breve passagem no momento, foi apenas uma tentativa de localizar elementos que nos guiasse ao entendimento do que se trata a formação pedagógica, o que diante dos dados tratados até o momento já nos condiciona a formulação de uma compreensão do que e vem a ser e, o como deve se dar esta formação, bem como, qual a importância do papel do pedagogo junto à sociedade.

E assim, poder afirmar ser possível formar e ter, um profissional capacitado para ensinar, pesquisar, produzir e difundir conhecimentos que beneficiem outros sujeitos nessa jornada do aprender.

Considerando ainda, a possibilidade de fortalecer a luta constante em buscar superar a fragmentação vigente nos processos formativos para a docência em muitos espaços que se voltam a esta função, das próprias políticas públicas.

Para tanto, em conformidade com nosso pensamento Lima ressalta,

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. (2002, p. 246).

Ainda sobre o que versa a respeito do desenvolvimento profissional docente

Hobold, (2018), indica que,

Precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, consequentemente, profissional (HOBOLD, 2018, p. 4 – grifos nossos).

E é com esse pensamento apresentado por Hobold, que temos que buscar nos formar e formar outros a fins da oferta de um ensino com qualidade, em específico no que tange às escolas no/do campo.

As universidades e seu corpo docente devem estar preparados para inserir os sujeitos aprendentes do fazer docente, em ações que os conduzam não apenas ao conhecimento teórico que é de suma importância no processo, mas, também em ações junto à comunidade na vivência do real de suas futuras ações.

Dentre essas abordagens que versam a respeito da formação docente, não podemos deixar de trazer à baila a significância de uma formação embasada nos preceitos da “Educação do Campo, contextualizada com as políticas públicas de ações afirmativas, como resposta às lutas dos movimentos sociais do campo por educação de qualidade, contextualiza com as suas peculiaridades”, para os profissionais que atuam e/ou atuarão em Escolas no/do Campo (BRITO 2011, p.244).

Ainda sobre a formação docente, encontramos em Brito (2011) relevantes contribuições ao defender que,

A formação do educador é uma estratégia de luta e de fortalecimento da Educação do Campo com o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço de construção de um novo conceito de educação, deve trazer elementos que contribuam para a construção e o fortalecimento da identidade e autonomia das populações do campo, que contribua para a libertação do sujeito oprimido e para a transformação da sociedade que supere a desigualdade e a injustiça (BRITO 2011, P. 245).

6. ALGUMAS REFLEXÕES À RESPEITO DA FORMAÇÃO DOCENTE

E com intuito de fortalecer estas reflexões, trazemos o que nos fala Veiga e Silva (2012),

O debate acerca da formação de professores e dos cursos que os formam gira em torno da docência, do currículo, da relação entre ensino e aprendizagem e de uma articulação entre teoria e prática, o que possibilitaria aos futuros professores compreender o contexto da escola e da sala de aula por meio do contato com essas realidades durante a formação inicial e continuada.

Isso posto, é relevante salientar que embora os debates em torno da formação de professores tenham surgido a princípio num âmbito internacional entre as décadas de 80 e 90, o qual, dentre esses muitos movimentos e debates que contribuíram por mostrar sua relevância para que fosse aceita e efetivada.

Destacamos o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências relacionadas aos professores e a busca por uma gama de conhecimentos, visando garantir a legitimidade da profissão. A partir do qual houve um crescimento considerável desse enfoque de um modo tanto quantitativo quanto qualitativo (Tardif, 2002).

No entanto, esta temática (a formação de professores) que tem se mostrado recente por estar muito presente na atualidade, não apenas nas pautas de políticas públicas, mas também nos centros e produções acadêmicas, seminários, palestras, entre outros espaços vêm pedindo e incitando uma demanda de estudos em variados pontos de vista, em decorrência das exigências políticas e sociais. Como relata Lima (2008, p.198) “[...] a sociedade moderna tem exigido dos trabalhadores da educação desempenhos cada vez mais qualificados e eficazes para conviver com as contradições e os problemas da sociedade [...] que se refletem na escola”.

Pensar na formação de profissionais para a educação e na extensão universitária como ferramenta para auxiliar nesse processo, é essencial em que a universidade parte de seus princípios básicos como geradora de novos conhecimentos.

No entanto, este é um processo complexo face à natureza e diversidades dos contextos e das singularidades dos sujeitos envolvidos nos espaços educativos, em que na maioria das vezes e em grande parte das universidades o que ainda prevalece são apenas modelos de cunho assistencialistas, para prestar serviços à comunidade.

Partindo desta premissa, e mediante as constantes mudanças na esfera social, se faz necessário investigar, para colaborar na reformulação de concepções e ações pedagógicas que respalda a adoção de métodos no ensino superior, principalmente para que o processo de formação docente tenha um caráter transformador enquanto práxis, na/para produção, ampliação e divulgação do conhecimento científico calcado numa pedagogia crítica.

É, portanto, uma práxis conforme Freire (2013, P.93), “que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nesse contexto, pressupõe-se que a universidade tem como uma de suas funções sociais, subsidiar por meio do ensino e de outras ações nela desenvolvida a autonomia, calcada na reflexão crítica, e outras habilidades ao discente em formação para que se reconheçam em primeiro lugar como sujeitos dotados de conhecimentos, imersos numa realidade social e, portanto, capazes de pensar e atuar sobre problemas reais.

Para tanto, a universidade enquanto instituição pública de ensino superior, cabe ainda, buscar estreitar sua relação com a comunidade externa a ela, por intermédio de ações que viabilizem um acesso mais fácil e prático ao que ela produz enquanto conhecimento científico, visando o beneficiamento de ambas as partes.

Nesse segmento, a Constituição brasileira (Brasil, 1988), em seu artigo 207 vem reforçar que cabe à universidade, no cumprimento de seus deveres, obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Ao mesmo tempo, em que a torna autônoma enquanto instituição para tais feitos.

Partindo dessas reflexões, e com base no que nos dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (2002); o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX, 2012); a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 43, que trata especificamente da educação no ensino superior. É possível reconhecer e conceber o legítimo papel da Universidade, na oferta de uma educação voltada para a formação de sujeitos autônomos.

A título de dar continuidade a essa reflexão faz-se relevante trazer um breve relato a respeito do surgimento do Curso de Pedagogia, com base no que nos apontam alguns estudos na área.

Nessa perspectiva, de acordo com Ferreira (2010, p.238) é bastante divulgada a informação de que a palavra Pedagogia teve como berço de origem a Grécia Antiga.

Tal afirmação pode ser embasada, por exemplo, pelas palavras de Bello (2008, p.1), “O termo pedagogia deriva do grego e quer dizer amigo (gogo) da criança (pedo). Fazendo alusão ao escravo que conduzia as crianças à escola (scholé, que significa ócio em grego) para o ludus magister (mestre dos jogos)”.

Passado esse breve momento histórico do surgimento da pedagogia, adentramos um pouco a respeito da mesma enquanto ciência, em que segundo Franco Cambi (1999, p. 21), partimos do princípio de que “a pedagogia em seu sentido amplo nasceu entre os séculos XVIII e XIX, e foi se desenvolvendo a partir desse último ano como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola”.

Sendo assim, ainda corroborando com Ferreira (2010, p 237), “é a Pedagogia uma ciência recente, cuja história tem início entre o final do século XIX e início do século XX”, passando a desenvolver-se ao longo dos tempos por meio das contribuições de vários estudiosos e teorias.

No que trata do surgimento da Pedagogia no campo da ciência, Amado e Boavida (2008, p.11), nos dizem que “a Pedagogia surge como ciência, um arcabouço de saberes a serem ensinados, não tendo autonomia, pois se constituía num ramo da Filosofia, se respaldando nos saberes da Psicologia e Sociologia para explicar a constituição do sujeito”.

No entanto, no que tange à cientificidade da Pedagogia, enquanto ciência que se ocupa da educação, Brabo, Cordeiro e Milanez (2012, p. 16-17) nos relatam que, “a especificidade da pedagogia no campo científico se dedica a diversidade de enfoques pluridimensionais do ato educativo. Desse modo, a pedagogia apoia-se a um conjunto de saberes das ciências da educação para compreendê-lo e justificá-lo, sem perder sua autonomia epistemológica”.

Contudo, ao fazer afirmativas quanto à cientificidade dos estudos pedagógicos não quer dizer que a pedagogia deva vir ocupar um lugar de supremacia em relação às demais ciências da educação. E quanto a isso, Libâneo (2002, 67) alerta:

A Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Entretanto, analisa cada um desses fenômenos educativos sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. Sendo assim, é a pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito, transformando seus desdobramentos práticos, em conhecimento integrador dos aportes das demais áreas.

Outra produtiva reflexão de Libâneo (2008), ao ocupar-se de problemas educacionais ou educativos, vem dizer que,

Toda investigação, que pretenda situar-se no campo científico da educação deve ser pensada e realizada, por coerência epistemológica, pedagógica, isto é, das ações e processos formativos propiciados pelas várias modalidades de práticas educativas, sendo este o requisito de legitimidade epistemológica de qualquer das chamadas ‘ciências da educação’. (Libâneo, 2008, p.111).

Posto isto, consideramos relevante trazer para esta discussão, a figura de Anísio Teixeira (1957, p. 06) por nos relatar que, “não se trata de criar uma ciência específica da educação, uma vez que, no sentido restrito do termo ‘ciência autônoma’, não existe nem poderá existir, mas sim, de conceder um caráter científico à atividade educacional”.

Para tanto, com intuito em dar seguimento a essa linha de pensamento sobre a pedagogia e, já se aprofundando no que cerne a formação do pedagogo, ainda corroborando com Libâneo (2001, p. 14), o qual vem relatar que, “o termo pedagogia se aplica ao campo teórico-investigativo da educação. O qual também é utilizado para nomear o curso voltado à formação de profissionais para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental”.

Dadas às considerações feitas até aqui, é possível perceber que a Pedagogia passou por várias transformações, (re) formulações e até desafios, durante o período que muitos autores se debruçaram a deferir “modelos educacionais sem escola, ou para além dela” (Ferreira, 2010, p. 241).

Foi um momento em que a Pedagogia se propunha como um campo do saber, onde se tinha como finalidade romper com os pilares tradicionais, e designar conceitos teóricos e procedimentos metodológicos que se evidenciam de mundialmente válidos e cientificamente comprovados (Boto 2003, p.379).

Passado esse breve momento de reflexão e compreensão da pedagogia enquanto ciência da educação. Procuramos compreender alguns pontos com relação aos pedagogos, sua atuação e processo formativo. Cabendo a estes, “serem bastante preparados para agir acerca do fenômeno educacional. Isto inclui pensar que os processos educativos para a constituição dos mesmos precisam atingir conhecimentos variados relativos às áreas afins e a práxis pedagógica nos variados contextos educacionais” (Bello, 2008, p.02).

Destarte, vale salientar o que vem a ser práxis pedagógica e o que ela tem a ver com a formação do profissional em educação? Para responder o que vem ser a práxis pedagógica recorreremos aos escritos de Veiga (1994, p.16) por evidenciar,

A prática pedagógica, entendida como essência do trabalho profissional dos professores, é assim revitalizada. Torna-se prática científica e, por isso, metódica, sistemática, hermenêuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Uma prática pedagógica de caráter social, portanto, socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos. Resumidamente, a prática pedagógica é uma dimensão da prática social e pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Corroborando com os aportes teóricos colocados, entendemos a Pedagogia como uma grande área de conhecimento, sendo extremamente importante para a caracterização do trabalho docente, isto é, a prática pedagógica. Que por sua vez, “é diferente da práxis educativa, por ser uma ação científica sobre a práxis educativa, pois objetiva compreender melhor esta prática de educação, explicitando-a para os sujeitos, transformando-a e dando-lhe suporte teórico”; teorizar, “desvelando os sentidos não evidentes” (Franco, 2002, p. 116).

Facultada sua dimensão, “o fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo. Quando superamos a concepção de prática como tecnologia da prática e adentramos na dialética da práxis, não há outro caminho” (*Ibidem* 2002, p. 123).

Sendo assim, refletir a respeito da formação inicial a partir das ações que integrem a teoria a prática de forma indissociável, é pensar também na valorização da profissão, da identidade, culturas e tradições, no contexto que estes profissionais estão e/ou serão inseridos para atuar, guiando-os a um fazer educacional com qualidade.

Esta proposta, por sua vez, tem sido o centro nas discussões de reforma educacional nas últimas décadas, com vistas a romper com a concepção de ensino como simples processo técnico. Fazendo-se necessário, pensar numa formação que propicie subsídios para que se possam ultrapassar práticas educativas marcadas por uma relação mecanicista entre o conhecimento científico e a prática cotidiana em sala de aula.

Nessa ótica, segundo Tardif (2002), “essa superação só ocorrerá de fato quando os cursos que se dedicam à formação inicial de profissionais para a docência, se

voltarem em dispor a subsidiar saberes práticos reflexivos”. O autor ainda ressalta, “que esta reflexão não deve se dar de modo espontâneo nem pragmático, e sim, por um embasamento científico e crítico”. Segundo Silva e Silva, (2015, p. 120)

O processo de formação inicial deve preocupar-se em formar o profissional na sua totalidade, não em cuidar apenas em transmitir conteúdos e/ou como portar-se profissionalmente, mas conduzi-lo a descobrir dentro de si mesmo o poder da prática reflexiva, para que possa desta forma, atuar e avaliar sua ação, para, então reformulá-la quantas vezes forem necessárias para o melhor desempenho/aplicabilidade da práxis em seu dia a dia no âmbito de trabalho, neste caso, a sala de aula.

Neste sentido, faz-se necessário rememorar que entre as décadas de 1980 e 1990 o Brasil testemunhou “uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que qualificaram uma mudança de eixo superando uma racionalidade técnica como modelo único de formação para uma diversidade de concepções que valorizam a experiência vivida”.

Os docentes foram sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo que se funda numa práxis. Como nos mostra Silva e Oliveira (2018, p.02).

A partir de 1980 desencadearam-se várias discussões a respeito da necessidade de reformulação do curso de Pedagogia, afinal este deveria atentar-se para essas novas exigências, bem como contribuir na identidade docente. Nesta perspectiva, nos anos de 1990, o curso de Pedagogia constitui-se como o principal formador docente, competindo-lhe formar os profissionais para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n. 9.394/1996, tanto o curso de Pedagogia como o curso Normal Superior formam professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Conforme as orientações do Ministério da Educação (MEC), o curso Normal Superior deveria apresentar um projeto acadêmico específico, constituído de 3.200 horas para cada área de formação: Educação Infantil e/ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já no ano de 2006 o curso de Pedagogia passa a ter suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais vêm “delimitar um novo tempo à medida que incitam novos debates no âmbito da formação profissional para educação em cursos pedagogia, com vistas no aprofundamento e consolidação dos debates e reflexões ao

entorno dessa área” (Aguilar et al, 2006, p. 828-629). Desse modo:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicos raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. (Brasil, 2005, p. 7).

Portanto, colocar a figura do pedagogo como uma das centralidades do processo formativo é fundamental uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos docentes “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Nessa ótica, o processo de formação docente no curso de Pedagogia deve associar-se ao processo de melhoria das práticas pessoais e pedagógicas que serão desenvolvidas pelos pedagogos, em seu cotidiano. Nesse sentido, a formação deverá relacionar-se ainda com a ideia de aprendizagem contínua, para desenvolver competências e habilidades essenciais para provocar e inovar a construção de novos conhecimentos.

Conhecimentos esses que irão subsidiar através da práxis o trabalho docente, oportunizando assim, que estes profissionais tenham uma melhor capacidade em contribuir para com a educação. Eis aqui na fala de Libâneo (2006, p. 22), o modo mais claro para entendermos o papel do pedagogo, e a relevância de sua formação ocorrer de modo que tenhamos profissionais capacitados para atuarem além da sala.

Pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. A palavra pedagogia traz sempre ressonâncias metodológicas, isto é, de caminho através do qual se chega a determinado lugar.

Partindo desse pressuposto, é necessário que se reflita sobre a formação docente dentro do curso de Pedagogia, lhes proporcionando meios, conhecimentos para que estes possam vir a ter “capacidade de reinventar as escolas, tornando-as mais eficientes na ação de educar” (Comenius, 2006, p.88).

Nesse contexto, Pimenta (1988, p. 14) vem corroborar com o pensamento de Comenius (2006) a respeito da importância da figura do pedagogo inserido no espaço escolar, ao afirmar que:

[...]a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade.

Diante do exposto, fica evidente que durante a fase de formação do/a pedagogo/a é indispensável à relação destes com atividades práticas inclusivas, que ultrapassem as paredes escolares da instituição universitária, para que ocorra a efetivação da “ação pedagógica de produzir conhecimento” Ferreira (2010, p. 240). Conhecimentos estes que venham reforçar a amplitude da pedagogia enquanto ciência da educação, constituída de uma cultura e política democrática, na qual se constitui o lócus da profissionalização cotidiana no cenário escolar.

Esta interação com outros espaços sociais durante o processo formativo, possivelmente vai instigar o profissional da educação e, porque não dizer o pedagogo, a inserir-se num processo constante de busca pelo conhecimento, subsidiando assim sua futura prática pedagógica, a qual:

É resultante de uma prática social em que toma para si um papel de construção de uma educação humanizadora e libertadora, com vista na construção de um projeto emancipatório do sujeito crítico reflexivo. E esta prática pedagógica precisa passar a ser compreendida como ação capaz de evidenciar fenômenos sociais e entender a dimensão da prática social o que provoca contribuir e dar sentido à escola e ações praticadas em seu cotidiano. Cotidiano este que será aspecto básico e conexo com as necessidades reais daquele contexto e sujeitos que o compõem. (Belo de Góis *et al.* p. 04).

Com base no exposto, podemos assim entender que as atividades práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto real de atuação dos pedagogos, com o objetivo de trabalhar o processo de ensino durante sua formação, possivelmente trará subsídios para que se apropriem de conhecimentos, habilidades e competências por meio de seu envolvimento em um espaço social, e assim fortalecer sua relação com o outro,

consigo mesmo e com seu contexto de vivência e/ou atuação.

Uma vez que, as transformações ocorridas não só no meio social, político e cultural como também nas instâncias educacionais, vem exigir cada vez mais do profissional da educação o domínio de um conhecimento específico da sua área, dos saberes pedagógicos, culturais, políticos e disciplinares.

Mas para que isso se efetive de fato, é preciso que esse profissional durante seu processo de formação inicial e ou continuada, também assuma sua própria cota de responsabilidade sob sua formação. Como nos assevera Silva (2011, p. 65),

[...] espera-se, igualmente, que o professor se torne responsável, também, por esse processo formativo, e que o mesmo lhe forneça as bases para a construção dos saberes docente e da consequente profissionalização. Espera-se que ele busque os meios para poder se qualificar e se aperfeiçoar.

Nesse sentido, torna-se a universidade o primeiro passo rumo a esta formação, uma vez que ela nos proporciona o acesso à espaços e a uma gama de conhecimentos, habilidades e competências que grande parte dos graduandos sequer imagina.

De certo, de ainda não terem apercebido a magnitude e relevância do saber para sua atuação dentro do contexto histórico, político, cultural e social, ao modo, que levam a graduação como apenas mais uma etapa a ser concluída.

Não considerando como essencial a esse processo todos os subsídios e acesso ao conhecimento que lhes é ofertado, que seja por meio dos professores ou pela própria instituição que são imprescindíveis ao processo formativo, não só profissional como o pessoal, na perspectiva de tornarem-se bons cidadãos, dotados de reflexão e senso-crítico a respeito do que ocorre e está a sua volta.

Nesse sentido, Severino (2007, p. 37) ressalta:

No ensino superior, os bons resultados do ensino e da aprendizagem vão depender em muito do empenho pessoal do aluno no cumprimento das atividades acadêmicas, aproveitando bem os subsídios trazidos seja pela intervenção dos professores, ou pela disponibilidade de recursos pedagógicos fornecidos pela instituição.

Nessa ótica, pressupõe-se que o indivíduo ao ingressar sua jornada numa instituição de ensino superior deverá buscar aproveitar, pois “esse material didático científico deve ser considerado e tratado pelo estudante como base para seu estudo

pessoal, que complementam os dados adquiridos através das atividades de classe” (Severino, 2007, p. 43), incluindo leitura de bons livros que possivelmente subsidiará ao aluno uma atuação tendo por base a reflexão.

Sendo assim, é partir da intenção de fazer o aluno refletir, analisar, compreender e abstrair da experiência empírica, os meios para atuar nas mudanças sociais e espaciais. Em outras palavras, significa dizer que, na busca da construção do conhecimento, tendo por base o pensamento crítico do aluno, vai demandar que professores e instituições, nesse caso as instituições de ensino superior, utilizem instrumentos e ações específicas para guiar o discente à intencionalidade do pensar e do agir. Assim segundo, Ventrone (2001, p.99),

A pesquisa durante a formação docente se projeta como uma possibilidade de romper com o ensino meramente repassador de conhecimento. Fazendo-se compreender que essa formação pela pesquisa pode indicar que a sua ação docente também, por aí se encaminhará. Em que professor pesquisador da sua própria prática deve formar alunos pesquisadores.

Em concordância com o exposto, e por meio de estudos teóricos, fica evidenciado a grande relevância em atuar na pesquisa na formação de uma pessoa que atua ou anseia por atuar no âmbito educacional. Ainda que na visão de muitos as ações de pesquisa são apenas elaborar projetos, todavia são inúmeros os estudos na área que apontam que este conceito vai muito além.

Fazendo-se pertinente, ao aluno ingressante na Universidade receber orientação sobre a importância de participar em grupos/ projetos de pesquisa e ou extensão. E esses (os alunos) buscam reconhecer a importância e o significado dessa atuação, quer seja na pesquisa ou nas ações de intervenção no seu processo de formação.

Para tanto, uma vez inserido no campo da investigação científica, o aluno não se contenta apenas em ser um mero receptor de conhecimentos, de forma que passe também a buscar, questionar e até reformular tais conhecimentos.

Embora se reconheça a relevância da pesquisa dentro do processo formativo, especificamente na área “da educação ou sobre a educação, na produção de um saber rigoroso como é todo saber científico” (Charlot, 2006, p.10). Não nos deteremos a ela, tendo em vista que não faz parte diretamente de nossa proposta de trabalho.

De modo que, partindo da proposta de interação do pedagogo com outros espaços e com outros sujeitos, como algo essencial para o processo formativo educacional e social. Por intermédio da participação em ações de Extensão

Universitária.

Uma vez que ela se configura em um “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de modo indissociável”. Conforme se apresenta no documento intitulado Política Nacional de Extensão Universitária, (2012 p. 15), onde descreve:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Forproex, 1987).

Desse modo, consideramos significativo destacar que a Universidade enquanto espaço formal de educação em nível superior está legalmente ancorada sob três pilares indissociáveis que são: o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo esta última considerada uma grande área em que se pode produzir e até mesmo reconstruir o conhecimento, apresentando uma diversidade conceitual e prática que interfere expressivamente no “pensar” e no “fazer” tanto no âmbito da Universidade quanto da sociedade. Para tanto, ao dar ênfase à extensão universitária como produtora de conhecimentos faz-se imprescindível ainda refletir sobre a inter-relação da Universidade com a comunidade externa.

(...). É justamente aqui que se afirma a centralidade da Extensão Universitária, como prática acadêmica, como metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade. Prática comprometida com a relevância e abrangência social das ações desenvolvidas; metodologia de produção do conhecimento que integra estudantes, professores e técnico administrativos, formando-os para uma cidadania expandida do ponto de vista ético, técnico-científico, social, cultural e territorial; interação dialógica que ultrapassa, inclusive, as fronteiras nacionais, projetando-se para fora do País (Política nacional de extensão universitária, 2012, p.19-20).

Podemos assim entender que a Universidade fica a cargo de transmitir ensino, produzir pesquisa e aplicar extensão, sendo estes fatores indispensáveis para a expansão do conhecimento, beneficiando não só a comunidade acadêmica, como a sociedade de modo geral. Tal entendimento vai sendo fortalecido pelas palavras de Santos, Rocha e Passaglio (2016, p.24) em afirmarem que:

Ao promover a construção de conhecimento e ao se constituir como elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática, a extensão se torna uma fonte de integração na relação ensino-pesquisa. Relação essa estabelecida pela Constituição de 1988 (art. 207), com a presença indissociável entre o ensino, da pesquisa e da extensão como um dos aspectos que fundamentam a universidade (Brasil, 1988).

O que nos leva a refletir sobre “um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico” (Andes, 2003, p. 30).

Que se fundamenta com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, o qual determina que as universidades “obedecerão ao princípio de indissociabilidade”, em que, vêm imprimir ao fazer universitário, uma concepção que exclui as relações duais entre as três funções. Sobre os riscos do não cumprimento do disposto, assim explicam os efeitos da fragmentação:

[...] a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa e exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (Moita e Andrade, 2009, p. 269).

Assim, pensar o fazer universitário a “partir desse prisma, implica o reconhecimento de que a formação do professor deve” se dar de forma “articulada à vivência do real, imersa na própria realidade, fundada em uma relação dialética entre

teoria e prática” (Dias, 2009, p. 42).

No entanto, ao pensar a formação de professores, independente dos segmentos adotado pelas instituições, se faz relevante mencionar o número considerável de autores que discutem esta temática, por exemplo, Lüdke (1996a, 1996b e 1996c), Sacristán (1995), Brzezinski (1996a, 1996b), Gatti (2010), Schön (1992), Guimarães (2004), entre outros.

Diante dessa perspectiva teórica, o texto a seguir vem discorrer sobre o percurso metodológico de nossa pesquisa, trazendo à baila as questões que nortearam nossos objetivos gerais e específicos, como também os resultados da análise dos dados.

7. RESULTADOS: DA APRESENTAÇÃO À ANÁLISES INICIAIS

Este capítulo vem apresentar os dados que obtivemos como resultados de nossa pesquisa, coletados durante as entrevistas realizadas com os coordenadores de **algumas ações** extensionistas em que algumas ainda estão em andamento, o que de certa forma dificultou o acesso aos relatórios finais dos discentes, também participantes desta pesquisa. No entanto, consideramos que não houve empecilho para a coleta dos dados pertinentes ao andamento da análise, como vistas a encontrar elementos que viessem contribuir com a nossa questão problema, como também para o fechamento desta produção.

Foram entrevistados (07) participantes, em que três são professoras e duas alunas ligadas ao curso de Pedagogia, e uma professora com seu aluno bolsista vinculados ao curso de Agroecologia.

Durante a pré-análise dos relatos obtidos, já foi possível detectar como as ações de extensão tiveram um impacto positivo como contribuição no processo de formação acadêmica de nosso público participante. A seguir quadro com alguns trechos da entrevista que analisamos, considerando nossos objetivos.

7.1. A extensão no processo de indissociabilidade, com a pesquisa e o ensino

Iniciamos então, por trazer Castro em atestar “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”. (2004, p.14).

Posto isso, vamos iniciar este com a transcrição da fala da professora Flor de Mandacaru (2024), em que ela relata como iniciou suas ações na extensão, explicitando que tudo começou com uma pesquisa da Pós-graduação: “uma aluna orientanda do mestrado PPGE/CE/UFPB, que tinha feito aprofundamento na educação do campo, e falou assim: ai professora, eu fiz aprofundamento, eu queria continuar nisso”. E complementa,

Então, iniciou com o projeto de pesquisa dela, que foi a percepção de professores da educação do campo em relação a esse processo, essa prática pedagógica com crianças com transtorno de espectro autista que estavam ali naquelas escolas e depois eu dei continuidade ao projeto de extensão [...]voltado mais para a formação desses professores, mas também pra gente conhecer a realidade. (Flor de Mandacaru, 2024).

Como respaldo legal, consideramos acrescentar o que diz o documento orientador das Diretrizes Nacionais da Extensão Universitária em referência a extensão e a pesquisa na pós-graduação. Destarte,

A pesquisa, tomada em relação à extensão, propugna fortemente o desenvolvimento de dois processos na vida acadêmica. O primeiro refere-se à incorporação dos estudantes de pós-graduação em atividades extensionistas, como importante forma de produção do conhecimento, em outras palavras, a extensão pode e deve ser incorporada aos programas de mestrado, doutorado e especialização, o que levaria à qualificação tanto das atividades extensionistas quanto da própria pós-graduação. O segundo desenvolvimento que aqui se defende é a produção acadêmica a partir das atividades de extensão, que podem ser realizadas no formato de teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos em periódicos, cartilhas; ou no formato de apresentações em eventos, filmes, ou outros produtos artísticos e culturais.(BRASIL, 2018).

Em continuação, no que tange a experiência de formação dos envolvidos na equipe executora em interface com a pesquisa (pós-graduação) e a extensão, Assmann (2004, p. 65), afirma que, “aprender é sempre descoberta no novo [...] Aprender é um processo auto-organizativo do sentido de criação do novo”. O que vem ser complementado por Síveres (2010, p.10), ao dizer, “essa possibilidade de descoberta e inovação, mesmo com base em fenômenos e conhecimentos do passado, garante a significância da conduta aprendente.

Também se faz necessário enfatizar a importância do ensino, como menciona autores como Moita e Andrade (2009), ao indicar que “a indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”. Em acordo com o que está sendo tratado, Tauchen declara,

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente

complexo. (2009, p. 93).

Desse modo, e em concordância com os relatos de algumas docentes coordenadoras de projetos de extensão, em que elas relatam a respeito de suas ações e percepções de extensão de forma indissociável. Iniciamos assim por trazer a fala da professora Palma onde declara: “ (...) e reforçar isso, que a extensão ela proporciona esses encontros com o mundo, né, realidade de mundo diferentes, que a gente consegue ver isso também na extensão, por dentro do ensino, por dentro da pesquisa (2024).

Mediante a fala da professora Palma, podemos então entender que na sua percepção a extensão sempre esteve entrelaçada ao ensino e a pesquisa. Enfatizando ainda, que a extensão oportuniza o encontro com mundos distintos. O que em nossa visão, esses encontros são a oportunidade que se tem de conhecer, apreciar, dialogar e aprender com as diferentes tradições culturais existentes na sociedade.

Quadro 2 - Descrição e análise , de algumas das possíveis contribuições relacionadas à sua formação enquanto extensionistas.

Leitura, recorte de trechos da transcrição das entrevistas a partir de palavras que estavam ligadas aos objetivos da pesquisa.	palavras-chave	categorias
Digamos assim, foi a primeira compreensão que eu tenho do compromisso com os três pilares da universidade. Então, desde 2006, desde que eu voltei do doutorado, que eu voltei em 2000, eu já pesquisava sobre movimentos sociais, em geral. E nessa pesquisa, que foi em 2006, nessa pesquisa eu fui numa escola do campo, entrevistar a diretora da escola e fiz a entrevista com ela e já me propus de 2007 até, atualmente, que eu voltei para lá, que eu faço projeto de pesquisa, extensão para o PROLICEN e pesquisa, o PIBIC, sempre com essas temáticas da educação do campo, movimentos sociais. (Pitaya, 2024). Foi encontrar uma possibilidade de eu contribuir com essa população, nesse caso, com a educação, porque já que a gente trabalha com a educação. Então, eu acho que é o compromisso social que eu tenho, que eu sempre busquei. Então, surgiu de um compromisso político meu (...) (Pitaya, 2024) (...) Então, a extensão, eu acho que é uma das	Ensino, pesquisa, pós-graduação, doutorado, extensão, três pilares, escola do Campo, Prolicen. Contribuir com essa população, educação, compromisso social, político, A extensão como um	Indissociabilidade

três pernas do tripé da universidade, que eu considero um dos mais importantes, do ponto de vista do compromisso social da universidade. (Pitaya, 2024). (...) e eu ia como parte da equipe pesquisadora de ornitologia, que é a Avifauna. Essas experiências foram muito boas, tanto assim que a gente seguiu indo de voluntário, depois a gente já fazia parte de projetos de pesquisa mesmo. E aí essa experiência foi muito boa porque me engajei e me engajei mesmo já na parte de extensão já é na parte científica. (Cacto, 2024). (...) inicie com a monitoria, com a professora Luciene, a monitoria em História da Educação 1, depois eu ingressei na História da Educação 2 (...) (Coroa de frade, 2024). (...) a gente percebe que dentro da extensão há também ensino, assim como também vamos ter a presença da pesquisa, esses eixos, eles se entrelaçam. (Girassol, 2024) (...) Eu acho bastante difícil aqueles que escolhem somente olhar para o ensino, para a pesquisa e não ter essa articulação com a extensão. Pesquisar e não ter, né, essa articulação com a extensão. (Flor de Mandacaru, 2024) (...) Eu sempre vi a extensão presente nesse tripé, eu não vejo assim ela muito separada, eu acho que não existe pesquisa sem extensão. (Palma, 2024).	dos mais importantes pilares da universidade, compromisso social Pesquisadora, experiências muito boas, voluntário, parte de extensão, parte científica. Monitoria. Extensão, Ensino, Pesquisa, Entrelaçam. articulação do ensino e da pesquisa com a extensão. tripé	
---	---	--

Como complemento, a partir do quadro 2 reforçamos, completando com um trecho do posicionamento da professora Flor de Mandacaru no que concerne a indissociabilidade da extensão com a pesquisa e a extensão, ao mencionar que: “ (...) eu acho que quando pensaram nisso, nesse tripé da universidade, ensino, pesquisa e extensão, eu acho que de fato a gente consegue integrar todos os conhecimentos e formar um bom profissional com esse tripé. (Flor de Mandacaru, 2024).

Entendemos o exposto a partir do quadro 2 em duas óticas. Na primeira é de que ela possivelmente se preze por trabalhar com a extensão de forma indissociável do ensino e da pesquisa, como deve ser. A outra tomamos como um desabafo de que existam muitos profissionais preocupados mais com o ensino e/ou com a pesquisa sem se voltar a extensão, a deixando numa posição de menos importante dentro do processo ensino-aprendizagem: “ (...) a gente percebe que dentro da extensão há

também ensino, né, assim como também vamos ter a presença da pesquisa, né, esses eixos, eles se entrelaçam, (Girassol,2024).”

Assim, é notório ressaltarmos a importância de manter e de se trabalhar com esse tripé (bilateral em todos os seus nós) estruturado e estruturante capaz de potencialmente contribuir na sustentabilidade de uma universidade. O que é de grande relevância para a construção do conhecimento, e evidentemente para a formação daqueles que lhes têm acesso por meio de sua inserção numa instituição de ensino superior.

Apesar da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, estar presente no art. 207 da Constituição (1988), já mencionado em nossa escrita na página 63, conforme a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, PROEXC, 2021), “nem todas as ações desenvolvidas na Universidade serão, em todo o tempo, indissociáveis”. E para melhor entendimento complementa por dizer que,

(...) apesar de haver lacunas entre aquilo que se ensina e o modo com que se produz conhecimento, é necessário que em momentos de formação haja a interface entre o ensino e a pesquisa a fim de inserir o estudante em modos de pensar e de perceber o movimento do conhecimento científico, desde sua produção até o impacto que pode gerar. Esse impacto pode ter característica social ao se considerar que a Universidade está inserida em uma rede complexa de relações sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais, éticas e estéticas. Nesse sentido, por mais que a pesquisa queira se descolar dos fatores que a influenciam, sofre diretamente com eles. Assim, o modo de produzir o conhecimento está diretamente relacionado a esses fatores. Igualmente, o modo de se organizar o processo formativo também tem relações com os diferentes contextos em que a sociedade está inserida. (UFU, PROEXC, 2021)].

Diante do exposto e do entendimento sobre a significância da indissociabilidade entre a tríade que forma a universidade, pode-se compreender também que muitas vezes essas ocorrerão de forma individuais ou até mesmo duais, como foi explicitado pela PROEXC, da UFU.

A seguir traremos as falas de alguns discentes ao relatar suas motivações para participarem de um projeto de extensão. Os quais, também, serão denominados por codinomes.

(...) durante minha graduação eu pude experienciar essas novas áreas e eu acho que a área de, acho não, tenho certeza que a área da educação especial

foi sempre a que mais me tocou então todos os projetos que eu fiz, todos os trabalhos que eu fazia eu ia sempre na vertente da educação especial, que é algo que me move muito e eu pude aproveitar. (Margarida, 2024)

(...) durante a minha trajetória acadêmica, eu fiz dois projetos que teve como orientadora a professora Monique, que um foi de pesquisa do PIBIC e o outro é o de extensão, {Maria}

(...) e eu ia como parte da equipe de pesquisadores de ornitologia, que é a Avifauna. Essas experiências foram muito boas, tanto assim que a gente seguiu indo de voluntário, depois a gente já fazia parte de projetos de pesquisa mesmo. (Cacto, 2024)

(...) e aí essa experiência foi muito boa porque me engajei e me engajei mesmo da na parte de extensão já é na parte científica. (Cacto)

Por tanto, corroborando com Santos, Rocha e Passaglio (2016, p.24), “a relação entre o ensino e a extensão conduz a uma experiência junto à realidade social, uma vez que envolve os alunos e propõe a educação junto à população”. E é justamente essa “relação entre o ensino e a extensão que conduzem as mudanças no processo pedagógico, na medida em que ambos se constituem em sujeitos da mesma ação que é aprender”. (Brasil, 2006, p.23).

A discente extensionista Margarida vem relatar que sua motivação para participar de projetos, especificamente o de extensão, está atrelado ao fato de ter relação com a educação especial, área de estudo de seu interesse. Já em relação ao discente Cacto a motivação foi:

(...) Eu tive a oportunidade, quando tinha 12, 13 anos, de participar de uns trabalhos de uma ONG. O nome dessa ONG é Fundação para a Conservação da Vida Silvestre na Colômbia. Aí eu tive meus professores, que eles estudavam os pássaros, a gente começou a estudar os pássaros, e a compreender que realmente nós temos um benefício muito grande de compartilhar ecossistemas com eles, porque eles são dispersores de sementes, eles são limpadores de ecossistemas (...) na Universidade de Tolima, eu estudava ciências naturais, e aí eu trabalhei como voluntário em um projeto de pesquisa de pássaros. Mas era um projeto de extensão científica, não era tão associado como este que estamos desenvolvendo agora com a professora Albertina. Se chamava Laboratório de Eco agricultura, da Universidade de Tolima, em Colômbia, no centro da Colômbia, na cidade de Ibagué. Eu, como voluntário e aficionado (simpatizante, apreciador) e pesquisador dos pássaros. (Cacto, 2024).

Em continuidade a estas colocações trazemos a fala da professora Pitaya, em relação a interface do ensino com a extensão universitária, “então, surgiu de um compromisso político meu, do compromisso que eu acho que a universidade tem que ter, e dessa experiência com os camponeses nesse curso do PRONERA” (2024).

Segundo este relato de Pitaya, suas ações partem de um compromisso político enquanto parte da Universidade, e de uma experiência que teve junto aos camponeses durante o curso do PRONERA, neste caso uma licenciatura.

Ao nosso entender sua fala reflete muito o que nos aponta o Plano Nacional de Extensão Universitária, em relação à universidade dentro do processo de mudança. A respeito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em conformidade com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá, 2024), trata-se de:

Uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Pronera nasceu em 1998, da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de serem alfabetizados e de continuarem os estudos em diferentes níveis de ensino.

Após esta breve apresentação do que o PRONERA, prosseguimos em dar ênfase ao que nos traz a professora Palma, com relação às suas vivências no âmbito do ensino articulado com a extensão:

(...) Eu comecei a participar de projetos quando entrei. E os projetos que eu comecei a participar foram de monitoria, mas a gente acabava fazendo um pouco de extensão nessa monitoria, porque a gente fazia uma ponte com organizações familiares da região para visitas com os estudantes. E aí, nessas idas, a gente tinha muito diálogo. Eu via a extensão ali, na monitoria eu via a extensão, porque a gente saía da instituição com a turma de estudantes de primeiro período, segundo período de administração com a professora Laura, que era na época a minha orientadora, e a gente construía junto essa proposta, né? (...) depois do tempo da monitoria eu fui fazer extensão. (20214).

Assim, o que se percebe na fala da professora Palma, é que na posição de graduanda ela já tinha um conceito formado a respeito do que era ensino, pesquisa e extensão, e isto se está presente, quando a mesma declara que apesar de sua inserção em ações a nível de projeto se deu por meio da monitoria, mas que a extensão se fazia presente, ela via a extensão nessas ações, pelo modo que era praticada fora dos muros da instituição. E com isso, percebemos o imbricamento do ensino com a extensão.

De início o que podemos constatar a partir do relato de Coroa de frade é uma certa semelhança com o relato da professora Palma, em que ambas tiveram sua iniciação em projetos a partir da monitoria (ensino), passando posteriormente a se vincularem com a extensão.

Outro ponto relevante a ser elencado, é o fato desta aluna reconhecer que após sua inserção em projetos de extensão a conduziu a um conhecimento do que é a educação do campo, muito relevante. Em síntese ao que foi tratado no que tange essa categoria, Jezine (2006) assevera que:

[...] ao se defender a extensão universitária como função acadêmica, se explicita a função social da universidade o caráter dinamizador da extensão, sendo concebida como um espaço da produção do conhecimento que articula saberes cotidianos advindos da experiência popular e saberes acadêmicos próprios da academia. Nesse sentido, caberá à extensão oportunizar uma formação praxiológica, aquela que articula elementos da teoria e da prática(Jezine, 2006, p. 184)

Sendo assim, a partir de sua interação com as atividades externas proporcionadas pelas ações extensionistas que a discente construiu conhecimentos que outrora ainda não tinha tido contato.

7.2. Aspectos atrelados a relatos de momentos de formação de responsáveis pelos projetos: para o fortalecimento do processo formativo de extensionistas.

Nesse segmento, apresentamos a fala de alguns dos entrevistados a respeito do potencial educativo da extensão, onde, Palma (2024), enfatiza “que a gente tem que acreditar que é capaz de potencializar essa capacidade das pessoas”. Perspectiva a qual nos remeteu a citação do exposto pelo Pró-reitor de Extensão, Leonardo de Oliveira Carneiro, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), indica a necessidade de:

Pensar a extensão como um potencializador de crescimento do ensino superior, numa perspectiva enriquecida, produtiva, fértil. Se a gente conseguir chegar lá, a gente consegue fazer com que a extensão chegue a caminhos que talvez ainda nem percebemos. (Carneiro, 2014).

Já a docente Girassol, ressalta sobre a importância de “levar conhecimento da história, da extensão popular até as comunidades, na perspectiva de potencializar essas comunidades” (Girassol, 2024). Ela também salientou:

Então, um estudante de agroecologia que vem da engenharia ambiental, que faz uma discussão da necessidade, da importância da gente observar a fauna e a flora, ensina a gente também a ter esse olhar mais apurado, né, e aí a gente tem essa formação que vem de estudantes que estão na universidade e que formam docentes também, ajudam a formar docentes, todos somos pessoas em formação, a gente não está pronta, a gente sabe disso. E isso tem colaborado muito também com a formação de crianças e jovens que estão fora da instituição (Girassol, 2024).

Podemos citar, ver quadro 3, alguns outros momentos evidenciados pelo coordenador de uma ação de extensão potenciais para fortalecer o processo de formação de extensionistas.

Quadro 3 - Alguns momentos, na perspectiva do coordenador de uma ação de extensão, essencial para fortalecer o processo de formação da equipe executora.

Leitura, recorte de trechos da transcrição das entrevistas a partir de palavras que estavam ligadas aos objetivos da pesquisa.	palavras-chave ...	rumo às categorias
“... a gente entende que a formação dos estudantes, a formação na extensão , ela não acontece apenas em uma mão da universidade para a sociedade ou do docente para o discente, a gente sempre tem essa escuta dos estudantes que chegam com propostas que a gente considera que são interessantes, embora a gente não tenha, às vezes, a formação para trabalhar com a proposta que chega. ” (Palma, 2024);	formação de estudantes, escuta, trabalhar com a proposta que chega, mesmo sem ter formação no início da ação.	Epistemologia Freiriana; Empoderamento de saberes; Articulação entre teoria e prática.
Na elaboração de um projeto, a gente levanta, alguma nas metodologias, nos próprios objetivos, a possibilidade de se atingir essa formação também, isso faz parte inclusive, da resolução da própria universidade hoje, quer dizer, sempre fez, hoje ainda mais com a questão da creditação da extensão, então, isso é ponto necessário na elaboração desses projetos, como os estudantes vão se inserir naquele projeto, seu percurso, a sua aprendizagem até o aproveitamento daquela sua experiência. ” (Flor de Mandacaru, 2024);	Metodologia, objetivos, elaboração de um projeto, formação, resolução da universidade, creditação da extensão, trajetória-experiência do estudante participando do projeto.	Experiência extensionista durante a formação; Elaboração de Projetos; Creditação da Extensão;

(...) a extensão é muito importante no fortalecimento da formação do educador, do pedagogo, né? Depois, assim, uma extensão que se fundamenta na pedagogia do oprimido, na educação popular, é uma oportunidade que o estudante tem, o formando, né? O pedagogo em formação, ele tem de vivenciar uma situação. (Pitaya, 2024). (...) Eu percebo a diferença, eu percebo que o estudante que atua na extensão, ele tem um empoderamento maior na formação profissional do que o estudante que fica apenas em sala de aula. (Palma, 2024). (...) Para mim, extensão é como se fosse uma porta. Ela nos dá a possibilidade de aprofundar ainda mais aquilo que você tem vontade de fazer. Porque é um meio, é um meio de aprofundar mais a teoria e a prática. Eu compreendo dessa forma, porque foi através da extensão que eu pude ver de perto a prática e a realidade. (Xique-xique, 2025).	Importância da extensão na formação do pedagogo, pedagogias do oprimido, popular, oportunidade do estudante de formação, vivenciar a situação. Empoderamento maior na formação profissional. A extensão possibilita aprofundar teoria e prática, com a realidade.	Pedagogias (Oprimido, Popular); Elo Teoria-Prática (vivenciar na realidade - contextualização da educação). Empoderamento de saberes.
---	--	---

Diante do que foi exposto pela professora Palma, podemos também reconhecer a extensão como mediadora de conhecimento do aluno para o professor, isto é, a partir dessa fala, a extensão se mostra como realmente tem que ser, uma via de mão dupla. o que também se configura com a fala de Freire (1997, p.25), ao afirmar que, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

No que tange a relevância da extensão no processo de formação inicial e continuada dos participantes, a professora Girassol (2024), relata que “ela faz parte da minha trajetória desde a época de estudar. (...) e desde então que eu nunca parei, né, de trabalhar na extensão, de participar de projetos ou mesmo de coordenar projetos”. O que se evidencia ainda mais pois “(...) quando eu fazia o curso de História, a licenciatura de História lá na UPE, foi participando como bolsista de um projeto de extensão”.(Girassol, 2024).

Desse modo, podemos entender a participação em projetos de extensão desde a época da graduação na vida de um profissional pode ser de valiosa importância inclusive repercutindo em trabalhos posteriores como os atrelados a coordenação de ações extensivas. Como também se constata, por exemplo na fala de Pitaya, ao

mencionar que “(...) Essas experiências, elas fortalecem o nosso conhecimento enquanto docente. Eu mesmo, assim, eu acho que eu cresci muito quando eu comecei a fazer esses projetos de extensão (Pitaya, 2024). A professora Girassol, também enfatiza o fato de ter vivenciado com a extensão durante a sua pós-graduação.

(...) depois, quando eu já estava em João Pessoa, fazendo minhas pós-graduações, sempre participei, né, de projetos de extensão na incubadora de empreendimentos solidários, né, que trabalhava com educação popular e economia solidária, na...no grupo de pesquisa Extelar, que é um grupo de pesquisa, mas que tem o foco na extensão popular. Então, de estar exatamente, no caso, com um grupo de pesquisa, né, teorizando, né, a partir de ações de extensionistas. (Girassol, 2024)

Em acordo com o que está sendo abordado a professora Palma, declara,

(...) E aí, depois eu fui fazer pesquisa na época da graduação e pesquisei durante alguns anos com a ricultura. (...) Então, nesse sentido, também acabei acompanhando muita extensão[...]. E aí depois eu fui para fazer o meu TCC, também nessa perspectiva da extensão, porque eu fui estudar o comportamento das pessoas. E aí, quando, um ano depois que eu terminei o mestrado, eu ingressei no doutorado e dei continuidade ao que eu queria, que era estudar as escolas do campo, era estudar, trabalhar com extensão. E assim, eu me sinto muito à vontade com os trabalhos que eu faço. (Palma, 2024).

(...) como docente, desde que entrei na universidade em 2013, eu já submeti projetos de extensão do PROBEX, e desde então coordeno né, projetos de extensão, até mais do que projetos de pesquisa, ou de ensino a extensão, ela sempre foi algo que eu priorizei, porque gosto muito do trabalho extensionista.” (Girassol, 2024).

Ainda na fala da professora Girassol, podemos observar que uma das coisas que a motiva a trabalhar com projetos de extensão, além do contato prévio durante sua formação inicial e continuada, é o fato dela gostar bastante do trabalho extensionista, fatores estes que refletem atualmente em sua atuação enquanto coordenadora de projetos de extensão .

A professora e também coordenadora de projetos de extensão, Girassol vem expor a importância do Curso de Pedagogia do Campus III da UFPB, justamente por ter área de aprofundamento em Educação do Campo em acordo com a localidade e seu público.

(...) Olha, eu acho que o nosso curso, nós temos um curso que ele tem a área de aprofundamento em educação do campo, entendendo que a região,

ela tem uma demanda, a maioria das escolas existentes, inclusive, elas são escolas do campo, estão no campo, não quer dizer que seja do campo, mas a universidade vem fazendo esse trabalho, nesse sentido. Ter estudantes, alunos e alunas, oriundas desse campo é extremamente importante para fortalecer essa identidade campesina e fortalecer essa escola do campo, porque são sujeitos que vêm desse lugar, que conhecem esse lugar, e como conhecedor, evidentemente, ele pode, ser um agente de luta e de fortalecimento dessa educação do campo. Não quer dizer que os demais também não possam vir a ser. (2024).

A mesma complementa, por falar da universidade e seu importante papel como potencializadora do conhecimento necessário para os futuros profissionais da educação.

(...) E aí está o papel da universidade nessa formação, numa região como a nossa, como muitos, que se forma, tem essa possibilidade de ir trabalhar numa escola do campo, seja como gestor, seja como professor, então essa formação é extremamente necessária para conhecer essas realidades, conhecer os seus problemas, conhecer também as suas potencialidades. (Girassol, 2024).

Sua fala vai de encontro com o que nos traz Molina (2014), ao enfatizar que,

Enfrentar os graves problemas educacionais existentes no sistema público de educação encontrado no campo exige muito mais dos educadores do que apenas pensar criticamente sobre suas próprias práticas, o que é necessário, mas não suficiente. Tal situação tem exigido nessa graduação que se apresentem componentes curriculares que trabalhem com os conteúdos da economia política, da história, da sociologia, da filosofia, da antropologia, entre outros tantos, que articuladamente, a partir de um intenso trabalho interdisciplinar, oferecido para ampliar e alargar a visão de esses mundo educadores em formação.

No que se refere a essa extensão popular, Melo (2014), vem dizer,

Assumindo a dimensão do popular, a extensão transpõe os muros institucionais, superando o seu exercício resumido apenas a ações de participantes de determinadas organizações sociais, sobretudo estatais. Como trabalho social útil com a intencionalidade de transformação, direcionado aos setores sociais excluídos, a extensão popular realiza-se no conjunto das tensões de seus participantes em ação e da realidade objetiva.

A seguir, a mesma reitera que:

(...) quando a gente volta dessas ações, então a gente volta muito animado, porque a gente vê o brilho no olhar da criança, do adolescente, do jovem, a gente vê que eles estão estudando, estão ali vivendo, e que, de repente, é como se eles vislumbrassem que podem mais. Inclusive, o mais que eu digo é de voltar o olhar para o lugar onde estão, de desenvolver trabalhos, pesquisas onde estão, de continuar estudando em relação ao que fazem, né, eles têm essa relação muito forte, por isso minha identidade com a educação popular. (Palma, 2024).

Nesse momento, a professora declara que um dos motivos que a leva a elaborar esses projetos de extensão está justamente ligado ao retorno que o público alvo apresenta ao final de cada ação realizada, por exemplo, o de passar a enxergar o local onde vivem com outros olhos. E reforça “por isso minha identidade com a educação popular. Essa relação muito forte com as pessoas, com o povo, com e para eles. Então, isso é muito animador”.

A Girassol também enfatiza a respeito da extensão com respaldo na educação popular.

(...) não só da educação, mas saúde, enfim, de outras áreas também, filosofia. E as pessoas, os colegas que são da saúde, tem um trabalho muito interessante, né, comunitário, de levar conhecimentos, né, da saúde, mas dentro de uma perspectiva da educação popular.(Girassol, 2024).

(...) Então, a extensão, né, para mim ela tem várias vertentes, né, e dentro dessas vertentes, a extensão dentro de uma perspectiva de um trabalho socialmente justo, numa perspectiva da educação popular né, de uma extensão que leva conhecimento, mas que ela tem uma via dupla, né, que ao mesmo tempo está aprendendo também com esses sujeitos do qual são alvos dessa extensão. (Girassol).

(...) “existem vários tipos de extensão dentro da universidade, né.“na perspectiva que eu acredito, né, da extensão, e ela se fundamenta muito na educação popular, na trajetória freiriana, né, de busca de valorização de sujeitos, das pessoas, da sua capacidade de mudar, né, de sair, né, de um senso comum, né, levar sua capacidade crítica, né, e nisso está muito presente a educação popular, né, é muito gramsciano também, mas isso é freiriano, e que, né, traz transformações. (Girassol) [a extensão que defende]

7.3. A extensão como subsídio para a comunidade ter acesso aos saberes, mediado pela universidade

(...) Então, na medida que as ações extensionistas, elas vão acontecendo, o quanto elas são provocativas, né, de mudanças das pessoas e da realidade.Por isso que é um processo, né, formativo, contínuo, né. ” [o que pode as ações de extensão](Luci)

(...) e ainda bem que existem projetos de extensão que conseguem transformar a realidade de comunidades, que conseguem levar pessoas a se superar, especialmente as pessoas que não têm acesso à informação, porque acesso à informação é fundamental, né? (Cacto,2024) [a importância dos projetos de extensão na percepção do discente]

Quadro 4 - Como as ações extensionistas desenvolvidas pela UFPB contribuem no processo de construção de saberes junto à comunidade externa.

Leitura, recorte de trechos da transcrição das entrevistas a partir de palavras que estavam ligadas aos objetivos da pesquisa. Por exemplo:	palavras-chave ... categorias	rumo às categorias
Então, é importante eles terem essa oportunidade de vivenciar na prática uma experiência de uma educação mais libertadora, dialógica. Eles podem vivenciar na prática uma proposta de educação, uma experiência de educação que pode guiar a prática dele futuramente enquanto educador.” (Pitaya, 2024). (...) A gente tem alguns trabalhos que fazem essa conexão da educação especial com a educação do campo, principalmente no Pará, no Mato Grosso. E a gente não tem nada na Paraíba, não tem nada de educação do campo, educação especial, publicações, trabalhos, tal. (Flor de Mandacaru, 2024). (...) no início de 2013, até 2019, por aí, meus projetos, trabalhava com memória camponesa, ... Tinha essa perspectiva do fortalecimento da educação do campo, a gente fazia trabalho aqui nos assentamentos e nas escolas dos assentamentos de Bananeiras. (Girassol, 2024). Quando, e eu já vi, inclusive, pesquisas que foram resultantes do trabalho de conclusão de cursos, onde algumas escolas diziam que conseguiam ter formação em educação do campo, através dos projetos que a universidade estava desenvolvendo. Tinha desenvolvido. (Girassol, 2014); (...) e em seguida eu fui participar do projeto Memórias da professora Lucicléa. E esse projeto dela de extensão foi o que realmente me fez adentrar nessa constituição do que realmente é educação do campo. (Coroa de frade, 2024).	vivenciar na prática uma Educação libertadora, dialógica, educador. Conexão da Educação Especial com Educação do Campo. Ausência de trabalhos na Paraíba que façam a conexão Educação Especial e Educação do Campo. Memória Camponesa, Educação do Campo. Assentamentos Pesquisas resultantes de TCC abordando Formação em Educação do Campo. Educação do Campo. Participação em Projeto.	Pedagogia Freiriana Pesquisa e Extensão focalizando Educação Especial e Educação do Campo na Paraíba. Educação do Campo; Campo (Movimentos Sociais). Interface Ensino, Pesquisa, Extensão e Educação do Campo.

Quadro 5 - Outros posicionamentos acerca das ações de extensão na UFPB

Leitura, recorte de trechos da transcrição das entrevistas a partir de palavras que estavam ligadas aos objetivos	palavras-chave ...	rumo às categorias ...

da pesquisa.		
(...) aqui na UFPB, a gente produz conhecimentos que às vezes outras universidades não produzem. A gente tem a Pró-Reitoria, né, a gente tem os projetos, a gente tem bolsa, isso a gente tem, e assim, isso me surpreende até. Aqui tem muito mais extensão, tem muito mais bolsas de extensão. A UFPB tem muitas bolsas, muitos projetos são contemplados, então isso tem, mas fica a bolsa para o aluno. (Flor de Mandacaru, 2024). ... então, a universidade só dá a bolsa para o aluno, a universidade não garante, se a gente não for no carro da gente, pagando, botando a nossa gasolina, a gente não faz extensão, principalmente extensão fora da sede aqui (Pitaya, 2024). ...) geralmente a universidade, ela disponibiliza, eu não sei os outros campos, né? Mas eu falo a realidade do campo de Bananeiras. Geralmente, a universidade, ela disponibiliza, por exemplo, transporte, e isso já auxilia bastante quando o aluno precisa se locomover para algum, para um determinado lugar que é distante, e ele não tem bolsa ainda, né, para auxiliar, e às vezes até tendo bolsa. (Coroa de frade, 2024).	A extensão possibilita produção de conhecimentos específicos à realidade micro e macro na qual o campus se situa; Pró-Reitoria de Extensão da UFPB fornece Bolsas para o discente; Demanda de outros subsídios além da bolsa de extensão do discente, como custeio para possibilitar ida até o público alvo da ação extensionista, em particular em escolas no campo; Alguns campi, a partir da gestão etc, como o de Bananeiras fornecem subsídios além dos da PROEX.	Produção de conhecimentos. Pró-Reitoria de Extensão, Gestão de um Campus, financiamento de ações extensivas.

7.4. Justificando a escolha do tema/temática (foco) do projeto de extensão

Nesse momento trazemos a fala da coordenadora Palma (2014), também em relação a escolha do tema Segundo ela, “ (..) fortalecer o olhar para os pássaros que tem na região e com a ideia de observar os pássaros no lugar em que eles se encontram”. A docente em questão, enfatiza que seu projeto estará voltado a vida dos

pássaros em seu habitat natural. Também que “é um projeto que tem a perspectiva de analisar, estudar, compreender as aves que se encontram na região”. Por tanto,

(...) Esse projeto, ele nasce da vontade de estudar as aves, principalmente por estudantes, um estudante nosso colombiano, que faz graduação em agroecologia. Então, ele já tem alguns estudos na área de engenharia ambiental, e ele realizou um trabalho parecido no norte, não lembro se foi Roraima ou foi Tocantins, um trabalho bem parecido com esse, já realizou um trabalho parecido também na Colômbia.
(Palma, 2024)

A professora Flor de Mandacaru, por sua vez, vem reconhecer que a Universidade Federal da Paraíba tem e oferta vários subsídios, para que as ações de extensão ocorram, ao nosso entender é uma oferta numa proporção muito maior do que ocorre em outras instituições de ensino superior. No entanto, ressalta a falta de recursos financeiros ao declarar que, “é muito complicado fazer extensão porque você não tem nenhum recurso e aí recurso financeiro é o mesmo recurso de material”. E complementa, “não dá para a gente avançar na extensão enquanto a gente não tiver um financiamento para cada projeto de extensão”. (Flor de Mandacaru, 2024).

Na sequência Pitaya (2024) também ressalta a questão da falta de financiamento para realizar as ações extensionistas. No intuito de endossar as colocações das professoras, trouxemos um trecho do debate sobre o financiamento da extensão universitária, realizado com representantes de instituições de ensino superior, durante audiência pública da Comissão de Educação na Câmara dos Deputados.

Apesar dessa exigência, a extensão nunca contou com orçamento próprio. O financiamento das atividades sempre ocorreu por meio de editais das instituições de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (Agência Câmara de Notícias, 2023).

Diante do exposto, é significativo que se enfatize como, ainda, há falta de recursos para pôr em prática as ações de extensão, não é um caso isolado nos centros da Universidade Federal da Paraíba. Porém, é algo que precisa ser discutido com mais ênfase objetivando se chegar a um denominador comum, ou seja, buscar meios de proporcionar esses recursos financeiros para que a extensão esteja cada vez mais presente nas ações desenvolvidas pelas universidades, junto à sociedade não só para reparar, amenizar os problemas nelas existente, mas seguirem juntas rumo a redemocratização do processo ensino-aprendizagem e construção de conhecimentos.

Também gostaríamos de ressaltar outros posicionamentos dos participantes a

respeito da realização da execução de suas ações de extensão.

Quadro 6 - Algumas descrições acerca do modo que realizavam as ações de extensão.

Leitura, recorte de trechos da transcrição das entrevistas a partir de palavras que estavam ligadas aos objetivos da pesquisa.	palavras-chave ... categorias	rumo às categorias...
Realizava conversas pessoalmente com os professores, mas também a gente fez algumas reuniões on-line, né? Para complementar esse projeto, e aí as professoras faziam algumas ações, e depois a gente retornava para conversar. (Flor de Mandacaru, 2024).	conversas pessoais com o público alvo (professores); reuniões remotas (on line).	Pedagogia Freiriana.
(...) Era uma formação, tipo uma pesquisa-ação, que a gente fazia através de oficinas pedagógicas.(...) A partir de temas geradores, a gente já vai captando com eles esses temas, aí a gente sugere que o desenvolvimento daquele tema, que geralmente a gente fazia assim, no primeiro momento a gente fazia a discussão do tema, No segundo momento, os professores se reuniam em grupos para propor ações pedagógicas que pudessem ser desenvolvidas com aquele tema. (Pitaya, 2024).	Pesquisa-ação com oficinas pedagógicas, Temas Geradores, Reuniões em grupo para que os professores, público alvo, pudessem propor suas ações pedagógicas.	Pesquisa ação enquanto parte de uma Extensão com Oficinas Pedagógicas.
(...) se deu em torno de oficinas, nas escolas, e essas oficinas são sempre multiculturais, a gente diz, porque a gente vai com pandeiro, com instrumentos musicais em que a gente faz ciranda, em que a gente leva músicas que remetem à memória de aves da região. (...) um quantitativo de fotografias que foram feitas por nós e por adolescentes e crianças que aprendem a lidar também com a máquina fotográfica e a fazer o registro do pássaro em liberdade. (Palma, 2024).	oficinas, multicultural, recursos didáticos envolvendo uso da música; memória regional.	Metodologia, instrumentos, recursos e material didático adequado a realidade a qual o público alvo ensina.

O que nos remete a um posicionamento de Melo Neto, ao se referir a extensão como campo aberto para o diálogo e interação entre a universidade e sociedade, com vistas nas ações em que sua fala refere-se a elas como, “um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à transformação social” (2003, p.15).

Para auxiliar na discussão do tema central, considerou-se pertinente trazer fragmentos das falas dos entrevistados relacionadas às suas ações junto ao público. Logo, Flor de Mandacaru (2024), enfatiza que “realizava conversas pessoalmente com os professores, mas também a gente fez algumas reuniões on-line, né? Para complementar esse projeto, e aí as professoras faziam algumas ações, e depois a gente

retornava para conversar”.

O que pode ser confirmado com base na análise do projeto e do relatório, seguido da fala da discente que era bolsista integrante do projeto da professora citada anteriormente, ao dizer, “(...) e como era uma formação continuada dos professores, eu tive muito contato, mesmo que sendo só ouvindo, mas eu tive muito contato com relatos de professores atuantes na área”. (Macambira, 2024).

Quanto à prática de trabalhar com temas geradores, podemos citar também quando uma docente evidenciou que era inspirado no método de Paulo de Freire, e a mesma relatou sim, “porque sou uma defensora da educação popular (...). Então, a gente se inspirou nisso, porque eu acho que esse modelo, esse método, ele possibilita o diálogo, a troca de saberes, facilita, possibilita a participação ativa dos educadores ne?” (Pitaya, 2024).

Portanto diante desses relatos, não apenas dessa professora mas das demais já é possível identificar o compromisso que elas têm em trabalhar com a extensão centrada no tripé que sustenta a universidade. Como podemos também, enxergar a importância dessas ações para o público participante externo. Por fim, a Girassol,

(...) no início de 2013, até 2019, por aí, meus projetos, ele trabalhava com memória camponesa, né, que é... Tinha essa perspectiva do fortalecimento da educação do campo, a gente fazia trabalho aqui nos assentamentos e nas escolas dos assentamentos de Bananeiras. Depois da pandemia, a gente desenvolveu projetos mais colaborativos mas que tem na sua fundamentação a educação popular, né, e várias frentes daquelas ações que a gente vai desenvolvendo, né, desde cursos online, seminários presenciais ou híbridos, a tenda Paulo Freire, que a gente sai pelas universidades distribuindo livros voltados para a educação popular. (2024).

A girassol, trouxe informações nessa sua fala que vão de encontro ao que já mencionamos no referencial teórico, ao citar Severino (2007, p.43), a respeito da conduta do aluno ao ingressar no ensino superior, em que dentre outros afazeres deverá realizar a leitura de bons livros que o guiará numa jornada embasa pela reflexão.

PALAVRAS NÃO FINAIS

Este estudo teve como finalidade descrever a respeito da extensão universitária, no processo de formação do(a) licenciado(a) e daquele em processo de formação inicial. Tendo como princípio a pesquisa realizada pela autora, a fim de obter e analisar dados que pudessem contribuir a elucidação de seu objeto de estudo, o qual consistia em investigar, qual a percepção dos docentes e discentes envolvidos em projetos de extensão universitária, em particular acerca da importância da extensão no processo de formação? Partindo do levantamento documental, de relatos dos extensionistas de dois cursos de Pedagogia, com área de aprofundamento na Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba.

Foram abordados conceitos e definições tanto para a extensão no ensino superior, bem como alguns regimentos e leis que as fundamentam, como para o entendimento do rural a que nos referimos e a educação do campo.

Também foram coletados e apresentados dados a respeito dos programas nos quais os projetos de extensão se desenvolvem e sobre os órgãos responsáveis que dão apoio institucional aos projetos e o provimento de recursos e condições para o seu desenvolvimento. Ainda nesse contexto, foram dadas ênfase a alguns projetos de extensão desenvolvidos no Campus III da UFPB, Bananeiras - PB.

No entanto, o objetivo deste é buscar dados que possam enfatizar a relevância da extensão universitária no processo de formação inicial do pedagogo, abordando a relação entre teoria e prática dentro do contexto da educação do campo. Uma breve passagem a respeito de minhas vivências extensionistas, realizadas enquanto discente no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPB/CCHSA, no qual tive a oportunidade de atuar ora como pesquisadora ora como extensionista, as quais, foram abordadas de forma muito breve. Havendo a possibilidade de inserir mais dados em relação a essas vivências em outro momento, desde que seja considerado relevante ao que nos propomos a apresentar.

Ainda foram elencados alguns pontos das DCNs para o curso de pedagogia, na tentativa de responder o que afinal se trata a formação do pedagogo, permeado por alguns posicionamentos trazidos alguns teóricos que se detém ao estudo da educação e suas implicações, sendo a formação do profissional para atuar na educação uma delas, entre tantos outros pontos.

A qual é imprescindível que se ofereça e garanta que seja relevante e significativa para que os/as discentes, especificamente do curso de Pedagogia, busquem se envolver cada vez mais com ações ligadas à pesquisa e à extensão, uma vez que estas são atividades cruciais para o ensino e para a produção de conhecimentos, permitindo-lhes sair do curso mais qualificado, para que possam vir desempenhar uma ação com excelência, na perspectiva de buscar a superação da fragmentação do ensino ainda muito latente atualmente.

No que tange às ações de extensão nos Centros universitários elencados nesse trabalho, a partir dos dados já coletados pode-se deduzir que estas estão a desempenhar bem sua função na oferta de ações, bem como nos subsídios necessários para que estas se efetuem, com qualidade e sempre de mãos dadas a sociedade, no sentido de ambas serem beneficiadas com esta relação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. P.; PINO, I.R. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação** do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96-Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 20 de jul. de 2023.

ALCIDES, L. S. J. **A extensão universitária e os entre-laios dos saberes**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa Currículo e (in) Formação. Orientador: Prof. Dr. Álamo Gonçalves Pimentel. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA, 28/02/2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17554/1/A%20EXTENS%C3%83O%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20E%20OS%20ENTRE-LA%20OS%20DOS%20SABERES.pdf>>. Acessado em 20 de jun. de 2023.

AMADO, J.; BOAVIDA, J. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. 2. ed. Coimbra: Ed. Coimbra, 2008.

ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES nº 2**. 3ª. Ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidde.pdf>>. Acesso: ago. 2015.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente**. 8. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2004.

Bardin, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLO, José Luiz de Paiva. **O fim da Pedagogia**. 2008. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos30.htm>>. Acessado em 16 de jul.2023.

BELO DE GÓIS, Amanda Lituana. Planejamento de Ensino: a realidade dos professores do campo da cidade de Solânea/PB. In: **III Encontro de Educação do Campo de Amargosa**: Educação e Desenvolvimento do Campo Brasileiro (ISBN: 978-8561346-26-3), Amargosa-BA: Universidade Federal Rural da Bahia – UFRB, 2012.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedom**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 de jul. De 2023.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 159 – 175.

BRABO, T. S. A.I M., CORDEIRO, A.P.; MILANEZ, S. G. C. (Orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-34.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei (9394/96)**. Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

BRASIL. **Arquivos das diretrizes da política de extensão**. Texto-referência com a minuta de projeto de resolução. Disponível em:
<<http://portalme.gov.br/component/content/article?id=15993audiencias-e-consultaspublicas>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira**. Parecer CNE/CES nº: 608/2018. Disponível em:
<<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ces-608-2018-10-03.pdf>>

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Brasília, Senado Federal.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 12. nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/ SECAD, fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Extensão. Brasília: **Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras e SESU/MEC**, 1999. Disponível em:
<<http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>>. Acesso em: 19 de mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB 1/2002, Brasília – DF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9.394 de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESU/MEC. Porto Alegre: UFRGS. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Extensão Universitária: organização e sistematização / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (Org.) Edison José Corrêa. **Coordenação Nacional do FORPROEX**. Belo Horizonte - MG: COOPMED, 2007.112p. – ISBN: 978-85-85002-91-6

BRASIL. Plenário do Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Parecer CNS/ Resolução Nº 466, Brasília, 2012.

BRASIL. Pró-Reitoria de extensão coordenação de programas de ação comunitária edital Proex nº 12/2023. **Programa de bolsas de extensão–probex**. Disponível em: <<https://driveufpbbr/s/CmMyamKkwDxbsDs#pdfviewer>>. Acesso em: 11 de ago. de 2023.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em 10 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Agência Câmara de Notícias. **Extensão universitária depende de financiamento permanente, defendem debatedores**. Reportagem de Neves, M. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/965842-extensao-universitaria-depende-de-financiamento-permanente-defendem-debatedores/>>. Ed.Seabra. R. Acesso em: 18 de ago. de 2024.

BRITO, F. J. O.; HETKOWSKI, T. M. LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: discussão e contemporaneidade. **Anais do IV Encontro Interdisciplinar de Cultura, Tecnologias e Educação – INTERCULTE**. 2009. Disponível em: <www.unijorge.edu.br/pdfs/modelo_artigo_intercultepdf>. Acesso em novembro de 2011

BRZEZINSKI, I. Licenciaturas – qualidade, interdisciplinaridade e verti-calidade do saber na formação inicial e continuada de professores. **In: BRZEZINSKI, I; (Org.). Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996 a. p. 63-78.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996b.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CAMBI; FRANCO. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. 3. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARNEIRO. L. O. **Pensar a Extensão como um potencializador de crescimento do ensino superior**. Disponível em:

<<https://www2.ufff.br/noticias/2014/10/01/pensar-a-extensao-como-um-potencializador-de-crescimento-do-ensino-superior/>>. Acesso em 17 de ago. 2024

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu, MG. **Anais da 27ª Reunião**. 2004. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11/>>. Acesso em 23 de ago.2024

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Universidade Paris 8, França e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)-Brasil.

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. P. 17 - 43.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 37-52, ago. 2009.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FERREIRA, L. S. **Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estruturauniversitaria/proreitorias/prorec/diretoriadeextensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensaouniversitariaforproex2012>>. Acesso em: 03 de set. de 2021.

FRANCO, M. A. S. “Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos”. IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

SANZ, B. G. **La sociedad rural ante el siglo XXI** – 2ª ed. Ver. Y act. Madrid. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, secretaria general Técnica, 1999 (Estudios. 125).

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.

Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, p. 10-32.dez, 2012

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002a.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GOULART, A. T. **A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica.** Horizonte; Revista do Núcleo de Estudos em Teologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 2, n. n.4, p. 60-73, 2004.

GROSSI, E. P. (Org.). **Por que ainda há quem não aprende? – A Política.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papirus, 2004.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento Profissional dos Professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Manual de Operações.** Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>>. Acesso em: 24 de ago. de 2024.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Pesquisa Documental.** In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo, SP: Atlas, 2003. p. 174-183.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica. **Educativa**. Goiânia, v. 11, n. 1, p. 109-121, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/662/514>> Acesso em: 01 de ago. de 2023.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia” IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.phpscriptsciarttext&pidS010173302006000300011&lngpt&nrm1>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

LIMA, M. S. L. **Reflexões sobre estágio/prática de ensino na formação de professores**. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v.8, n.23, p. 195-205, 2008.

LIMA, M. S. L. “Práticas de estágio supervisionado em formação continuada” **In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. S.; FELDMAN, D. et alii. Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do primeiro grau. **In: Anais VIII ENDIPE**, Florianópolis: INEP, 1996 a. V. II, p. 311-322.

LÜDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996b, p. 25-46.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p. 05-15, 1996c.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf>>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

MELO NETO. J. F. Extensão universitária e produção do conhecimento. **Conceitos**. Revista da ADUF/PB, n. 09, pp.13-17, jan-jun, 2003.

Minayo, M. C. S (org.) Suely, F. D; Romeu, G. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. **In:Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha.

MOLINA, M. C; JESUS; Sônia, M. S. A (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação nacional “Por uma educação do campo”, v. 5, 2004.

MOLINA, M. C Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **In: SOUZA, JV (Org.). O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados,

2014.

MOLINA, M. C; SÁ, LM A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: **MOLINA, MC; SÁ, LM (Orgs.). *Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)*** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62

MUNARIM, A. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo** In: **Molina, M. C.** Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GÓMEZ, Á. I. P. **La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión**. Diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A. I. P. Compreender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1992. p. 398-427.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. (Coord.). **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

PIRES, A. M. Educação do campo como direito humano. São Paulo: Cortez, 2012. (**Coleção e Educação de Direitos Humanos**) v. 4. Editora, 2012.

PONTE, C.I.R.V.; et al. A extensão universitária na Famed UFRGS: Cenário de formação profissional. **Rev. Bras. Educ. Med.** v.33, n.4, PP.527-534,2009.

RICHARDSON, R. J; RODRIGUES, M. M. Educação e mão-de-obra rural. In: **RODRIGUES, Roberto Jarry & WANDERLEY, José Carlos Vieira. Educação rural e desenvolvimento**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1984.

SANTANA, S. dos. S. **Curso de Pedagogia no Brasil: Trajetória, Saberes e Profissionalização**. Faculdade de Educação – FAGED. Campus Canela - Salvador - Bahia 24/01/2018. Disponível em: <<https://petpedagogia.ufba.br/curso-de-pedagogia-no-brasil-trajetoria-saberes-e-profissionalizacao>>. Acesso em 18 de ago. de 2023.

SANTOS, J. H. de S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087/pdf>>.

SAVIANI, D. Extensão Universitária: uma abordagem não extencionista. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, (8): 61-73, jan. 1981.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA,

Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, M.B. Oliveira, M. S.de. **TEORIA E PRÁTICA: reflexões sobre o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Naviraí**. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado/educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Milene_-Marli-dos-Santos-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

SILVA, N. S.; SILVA, A. C. A. da. Da escola no para a do campo no brejo paraibano, formação de profissionais e qualidade dos serviços: o que podemos fazer? **Revista Lugares de Educação**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 23–37, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/17222>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, N. R. G. **Estágio Supervisionado em Pedagogia: Teoria e Prática**. Campinas, Alínea, 2011.

SÍVERES, L. A extensão como princípio de aprendizagem. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1946>>. Acesso em 10 de ago. de 2024. **Revista Dia Logos**. v. 10 (2008): Universidade do Século XXI: a contribuição da extensão na busca da aprendizagem.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SZMRECSÁNYI, T; QUEDA, O. (org.). **Vida rural e mudança social**. 3. ed. São Paulo: Editora, Nacional, 1979.

TARDIF, M. Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o magistério. *Vertentes*, n. 15, p. 7-21, 2000. TEIXEIRA, A. Ciência e a arte de ensinar. **Educação e ciências Sociais**, v.2, n.5.1957.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Diretrizes da Extensão Universitária**. Disponível em: <<https://proexufpbbr/proex/contents/menu/diretrizes-da-extensao/pasta-dos-editais-dex-tensao/pastainterna-probex/probex2013>>. Acesso em: em 10 de ago. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Edital PROEX 2022/2023. Disponível em:
<<https://proex.ufpb.br/proex/contents/menu/diretrizes-da-extendao/pasta-dos-editais-da-extendao/pasta-interna-probex/probex.2023>>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, **Edital PROEX nº 09/2023 programa UFPB no seu município-exercício 2023 retificado em 25/04/2023**. Pró-Reitoria de extensão coordenação de programas de ação comunitária. Disponível em:
<<https://proex.ufpb.br/proex/contents/noticias/proex-principal/resultado-preliminar-edital-programa-ufpb-no-seu-municipio-ano-2023>>. Acesso em 11 de ago. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Ementa da Linha de Pesquisa de Processo de Ensino-Aprendizagem. Disponível em:
<<https://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/menu/institucional/linhas-de-pesquisa>>. Acesso em 17 de ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **A relação da extensão com o ensino e com a pesquisa**. Texto produzido pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura, extraído do Relatório de Gestão 2017-2020, atualizado em 04 de ago. de 2021 – Proexc/UFU Disponível em:
<https://proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/a_relacao_da_extensao_com_o_ensino_e_a_pesquisa_na_ufu_1_0.pdf>. Acesso em: 22 de ago.de 2024.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, I. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. SP: Papirus Editora, 1994.

VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE I -

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o professor/a,

Esta pesquisa é sobre EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em particular aqueles que têm área de aprofundamento em Educação do Campo. e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Ana Caline Alexandre da Silva, aluna/o do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Nilvania dos Santos Silva.

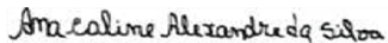
Seu objetivo principal é, indicar a concepção dos docentes e discentes integrantes de projetos de extensão da Universidade Federal da Paraíba, em particular quanto à relevância das ações extensionistas na formação de seus discentes voluntários e bolsistas do Programa, vinculados ao Curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo. Os objetivos específicos são: (1) Identificar as possíveis estratégias adotadas pela equipe executora; (2) Verificar a percepção dos discentes quanto às possíveis mudanças relacionadas à sua atuação enquanto extensionistas. (3) Analisar como as ações extensionistas já desenvolvidas estariam interligadas com os fundamentos da Educação do Campo.

Solicitamos sua colaboração para participar de uma entrevista semiestruturada, como também sua autorização para gravar e apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a, fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestrandia. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Provavelmente um dos benefícios diretos está condicionado em conhecer e/ ou fortalecer conhecimentos relacionados às ações extensionistas como subsídio no processo formativo de professores de escolas situadas no campo. Outro ponto a ser elencado é o de receber os resultados da pesquisa, após ser finalizada. Caso assim demonstrem interesse de receber.

Enquanto pesquisadora responsável estarei à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.



Assinatura da Pesquisadora Responsável

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato e endereço residencial da pesquisadora responsável:

Rua: Ceará, n. 470 – Solânea, PB. Próximo ao Mercado Público.

Telefone: (83) 9 8672-1588 / E-mail: ana.caline@academico.ufpb.br

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar CEP 58051-900 João Pessoa/PB, (83) 3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE II**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caríssimo(a) discente,

Esta pesquisa é sobre EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em particular aqueles que têm área de aprofundamento em Educação do Campo, desenvolvida pela pesquisadora Ana Caline Alexandre da Silva, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a. Dr^a Nilvania dos Santos Silva.

Seu objetivo principal é, indicar a concepção dos docentes e discentes integrantes de projetos de extensão da Universidade Federal da Paraíba, em particular quanto à relevância das ações extensionistas na formação de seus discentes voluntários e bolsistas do Programa, vinculados ao Curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo. Os objetivos específicos são: (1) Identificar as possíveis estratégias adotadas pela equipe executora; (2) Verificar a percepção dos discentes quanto às possíveis mudanças relacionadas à sua atuação enquanto extensionistas. (3) Analisar como as ações extensionistas já desenvolvidas estariam interligadas com os fundamentos da Educação do Campo.

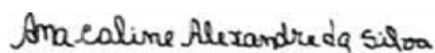
Solicitamos sua colaboração para participar de uma entrevista semiestruturada, como também sua autorização para gravar e apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica, por ocasião da publicação seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a, fornecer as informações

e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestranda. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Provavelmente um dos benefícios diretos está condicionado em conhecer e/ ou fortalecer conhecimentos relacionados às ações extensionistas como subsídio no processo formativo de professores de escolas situadas no campo. Outro ponto a ser elencado é o de receber os resultados da pesquisa, após ser finalizada. Caso assim demonstrem interesse de receber.

Enquanto pesquisadora responsável estarei à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.



Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato e endereço residencial da pesquisadora responsável:

Rua: Ceará, n. 470 – Solânea, PB. Próximo ao Mercado Público.

Telefone: (83) 9 8672-1588

E-mail: ana.caline@academico.ufpb.br

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar CEP 58051-900 João Pessoa/PB, (83) 3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br.

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PÚBLICO: Docentes dos cursos de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com área de aprofundamento em educação do campo, integrantes de programas/projetos ligados à extensão universitária.

1ª- FASE Apresentação da pesquisa e solicitação de participação, assim como (em caso de aceite) que o discente assine o termo de consentimento livre e esclarecido.

1 - Apresentar a pesquisa e sua temática, assim como a responsável pela investigação. Informar (caso haja) recursos utilizados para registro das respostas, principalmente se for gravada/filmada, para fins de facilitar por parte da pesquisadora o registro e, posteriormente, a análise dos dados.

2 Falar a respeito da carta de anuência, sobre o termo de permissão para gravar e, utilizar os dados da entrevista e, sobre o anonimato na divulgação dos resultados da pesquisa.

3 Perguntar se a(o) participante concorda em participar da respectiva pesquisa. 4 - Agradecer e solicitar que o (a) discente assine o termo de livre consentimento e a carta de consentimento aos direitos de uso dos dados.

2ª- FASE: Identificação do local, data da entrevista.

Data: ____/____/2024. Horário em que ocorreu a entrevista:

Local: _____

Quem estava presente no local no qual ocorreu a entrevista:

A entrevista foi gravada? Caso a resposta seja afirmativa, informe o recurso utilizado

Dados do(a) entrevistado(a):

Dados do(a) entrevistado(a):

a) Nome (fictício): _____

3ª FASE: Questões

Iniciar a entrevista solicitando que informe:

1) Cite algum/alguns dos projetos(s) que coordenou/participou :

2) De que maneira você define a extensão universitária?

3) Quais os benefícios para comunidade universitária e a externa a ela?

4) O que motivou a elaborar/participar de projeto(s) de uma ação extensionista?

5) Em sua concepção, a participação em ações extensivas é relevante para o processo formativo dos discentes? Por quê?

6) Como você avalia (va) as ações extensivas desenvolvidas por discentes voluntários ou bolsistas?

7) Em que momentos da ação extensionista você e os discentes extensionistas tinham contato com a comunidade externa à universidade? Qual o objetivo destes momentos?

- 8) Que conhecimento(s) você (re)construiu a partir das ações extensionistas? E os seus alunos?
- 9) Qual a importância dessas vivências extensionistas para a sua atuação pedagógica, enquanto professor
- 10) Quais desafios, ou dificuldades foram encontrados pela equipe durante a realização dessas ações? O que fizeram para resolver/amenizar?
- 11) Para você qual a importância da extensão na formação de pedagogo?
- 12) Enquanto professor, como avalia a participação de discentes nessas atividades e sua futura atuação em escolas no /do campo?
- 13) Para você o que é Educação Rural?
- 14) Para você o que é Educação do Campo?
- 15) Na sua opinião como a extensão pode contribuir para uma prática educativa fundamentada na Educação do Campo?

APÊNDICE IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PÚBLICO: Discentes dos cursos de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrantes de programas/projetos ligados à extensão universitária.

1ª- FASE Apresentação da pesquisa e solicitação de participação, assim como (em caso de aceite) que o discente assine o termo de consentimento livre e esclarecido.

1 - Apresentar a pesquisa e sua temática, assim como a responsável pela investigação. Informar (caso haja) recursos utilizados para registro das respostas, principalmente se for gravada/filmada, para fins de facilitar por parte da pesquisadora o registro e, posteriormente, a análise dos dados.

2 - Falar a respeito da carta de anuência, sobre o termo de permissão para gravar e, utilizar os dados da entrevista e, sobre o anonimato na divulgação dos resultados da pesquisa.

3 - Perguntar se a(o) participante concorda em participar da respectiva pesquisa.

4 - Agradecer e solicitar que o (a) discente assine o termo de livre consentimento e a carta de consentimento aos direitos de uso dos dados.

2ª- FASE: Identificação do local, data da entrevista.

Data: _____/_____/2024 Horário _____ em que ocorreu a

entrevista:

Local: _____ Quem estava presente no local no qual ocorreu a entrevista:

_____ A entrevista foi gravada? Caso a resposta seja afirmativa, informe o recurso utilizado

Dados do(a) entrevistado(a):

a) Nome (fictício): _____
b) Período do curso em que está: _____ caso já tenha concluído, em que ano concluiu? _____

3ª FASE: Questões

- 1) O que você entende por extensão universitária?
- 2) A partir de que momento do seu curso você começou a participar do projeto/ação de extensão? Quais projetos/ações de extensão você participou? Qual o tema abordado?
- 3) Em sua concepção, qual/quais a(s) experiência(s) mais relevante(s) entre as ações e/ou projetos de extensão que já participou?
- 4) Quando e como você se reuniu com a equipe executora do(s) projeto(s) que participou? Que atividades você fazia neste momento?
- 5) Em que momentos você participou de atividades com o público atendido pelo projeto? Qual

- o papel de cada um dos participantes (público-alvo e equipe executora neste processo?
- 6) Em quais momentos avaliavam as ações desenvolvidas? Como faziam esta avaliação?
 - 7) Durante suas ações extensionistas, que conhecimentos foram (re)construídos entre Universidade e comunidade?
 - 8) Em sua concepção, o que você aprendeu (que novos conhecimentos) participando de ações de extensão?
 - 9) Qual a sua percepção da extensão quando se considera a relação entre a universidade com a comunidade?
 - 10) Qual a importância de suas experiências extensionistas no seu processo formativo? Por quê?
 - 11) Enquanto participava de ações de extensão que dificuldades você e/ou a equipe responsável pelo projeto tiveram? Foram superados? Por quê?
 - 12) O que você entende por formação de pedagogo?
 - 13) Para você o que é Educação Rural?
 - 14) Como você define Educação do Campo?
 - 15) De que maneira deve ocorrer o processo de formação para os pedagogos que atuam ou irão atuar em escolas situadas no/do campo?

[1] Voltada para a análise das concepções dos/as discentes em relação às ações de extensão e seu processo formativo no curso de Pedagogia com área de aprofundamento em educação do campo. Desenvolvido por Ana Caline Alexandre da Silva, mestranda em Educação pela linha de pesquisa processos de ensino-aprendizagem da Universidade Federal da Paraíba Campus I João Pessoa. Sob orientação da professora/pesquisadora, Dra. Nilvania dos Santos Silva.

ANEXO(S)

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

— DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: TÍTULO DO PROJETO: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em particular aqueles que têm área de aprofundamento em Educação do Campo.
 Pesquisador Responsável: ANA CALINE ALEXANDRE DA SILVA
 Contato Público: ANA CALINE ALEXANDRE DA SILVA
 Condições de saúde ou problemas estudados:
 Descritores CID - Gerais:
 Descritores CID - Específicos:
 Descritores CID - da Intervenção:
 Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 25/03/2024



— DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: CENTRO DE EDUCAÇÃO
 Cidade: JOÃO PESSOA

— DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5188 - Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB
 Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
 Telefone: (83)3216-7791
 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

— CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

— CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

Unitar

Fonte: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>